المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
(ربع سنوية)

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)



DOI : 10.33850

العدد التاسع **(أبريل)** **٢٠١٩م**

رقم الايداع بدار الكتب المصرية

٢٠١٧ / ٢٤٣٥٤

الترقيم الدولي ISSN: 2537-0464

ISSN (Online) : 2537-0472

الرابط على شبكة الانترنت

https://wp.me/P94dJH-de

معامل تأثير عربي

٠,٨٥ لسنة ٢٠١٨

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية
















طبعت بمطابع دار المعارف – القاهرة



(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)



سورة النساء : الأية (١١٣)

هيئـــــــــة التحريــر

الهيئـــة العلمية الاستشارية

أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/عثمان حمــود الخضر	جامعة الكويت
أ.د/عويد سلطان المشعان	جامعة الكويت
أ.د/ عبيدة أحمــد صبطي	جامعة محمد خيضر _ الجزائر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ عبد الله أمبو ســعيدي	جامعة السلطان قابوس
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنــفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ غربي بن مرجي الشمري	جامعة الجوف - السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمــة دبراســو	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ فيفيــان أحمد فؤاد علي	جامعة حلوان - مصر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة
أ.د/ نور الدين صــادق زمام	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ نجوى حســن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ نواف ملعب الظفــيري	كلية التربية الأساسية – الكويت
أ.د/وســيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر - الجزائر

- **تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)**

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

المو افقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع) :

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيِّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي

دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلِّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــــروط النشـــــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٣٥) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم التحكيم والنشر (١٥٠ دولار) .
- وللمصريين في الجامعات والمؤسسات داخل مصر (١١٠٠ جنيه).
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد ، وعند طلب مستلات اضافية للبحث يتم تسديد تكلفتهم مع رسوم النشر.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

http://wp.me/P94dJH-9I

أو بريد المجلة الإلكتروني: **search.aiesa@gmail.com**

محتويات العـدد

افتتاحية العدد :

تم بفضل الله وعونه حصول المجلة على رقم DOI (10.33850) وقد صدر العدد التاسع من المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية بعدد (١٣) بحث محكم ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة معامل تأثير عربي ٠,٨٥ لسنة ٢٠١٨ ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ممارسات القيادة الأخلاقية بالمدارس اليابانية وإمكانية الإفادة منها بالمدارس السعودية

إعداد

هند بنت محميد الفقيه

مدير إدارة الجودة بتعليم حائل ـ المملكة العربية السعودية

استلام البحث : ٤ / ٢ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٠ / ٢ / ٢٠١٩

مقدمة :

لا يتوقع نجاح أي عمل تربوي بدون قيادة فاعلة؛ بل أن القيادة تعدُّ مصدراً لنجاح المؤسسات التربوية؛ ذلك لأن كل عمل في الإدارة يتطلَّب عقلاً يستوعب مختلف إمكانات المنظومة التربوية، ويستثمر ذلك الاستيعاب بالدرجة التي تتيح الاستفادة القصوى من تلك الإمكانات، خاصة أن القائد هو المسؤول عن توفّر كافة عناصر التنظيم السليم للإدارة، ومدى ممارستها لكافة مسؤولياتها بشكل سليم، ومدى تحقيقها لأهدافها، وأساليب تحقيق تلك الأهداف.

ومع كون القيادة مصدراً للنجاح؛ إلا أن عدم استخدام الأساليب القيادية الملائمة لإمكانات المؤسسة التربوية؛ قد يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة. (خالد الشملان، ٢٠١٧، ص ١٢) . ومما يدعم ذلك تزايد الانتقادات الحادة الموجهة للمدارس، نتيجة سوء الإدارة من جانب وتفشي حالات الفساد بما تتضمنه من المخالفات والتجاوزات المالية والأخلاقية من جانب آخر؛ مما أدى إلى تعالي الأصوات والدراسات العلمية، التي تنادي بضرورة تطوير المدارس لمعايير عمل أكثر رقياً، توفر التوازن بين تميز الأداء وأخلاقياته. (Susan Everson; Leslie Bussey ,2007,p.45)

ومما زاد الحاجة إلى الاهتمام بالسلوكيات الأخلاقية في إدارة المدارس، تزايد التوجهات الحديثة في الإدارة التي تنادي بقيادة أخلاقية للمؤسسات التربوية؛ قيادة تطبق معايير الشفافية والنزاهة ، وتفعل إجراءات محاربة الفساد ومجابهة الرشوة التي صارت سرطاناً يهدد قيم المدارس. (Chichibu, Toshiya; Kihara, Toshiyuki, 2013,p.14)

الأمر الذي تطلب من المدارس في كثير من الدول ـــ خاصة ـــ المتقدمة كاليابان إلى نشر وتفعيل وتأصيل سلوكيات القيادة الأخلاقية لتزيد الثقة المتبادلة بين كافة الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة التربوية.

فالقيادة الخلقية الناجحة في المدارس اليابانية تطلبت مراعاة الجانب الأخلاقي، وقد أصبح من الممارسات أن تصدر المدارس اليابانية مدونات أخلاقية Code of Ethics، وهي بمثابة موجه ومرشد أخلاقي للقيادات فيها فيما يجب عليهم فعله وما لا يجب. (Dion, Michel,2012,p.8)

وهذا ما كانت له انعكاساته الإيجابية في توافر قيادات أخلاقية يابانية لديها من القيم والمبادئ الأخلاقية ما جعلها تلتزم بالحفاظ على جودة العمل وتميز الأداء قولاً وفعلاً.

الهدف :

توضيح الأسس النظرية للقيادة الأخلاقية، إضافة إلى تحليل ممارسات القيادة الأخلاقية بالمدارس اليابانية وتحديد آليات الإفادة منها بالمدارس السعودية.

المنهج المستخدم

استخدمت الورقة البحثية المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة.

المحور الأول الأسس النظرية للقيادة الأخلاقية:

مفهوم القيادة الأخلاقية

تعرف القيادة الأخلاقية بأنها مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد المدرسي اتجاه المتعلم مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل الملائمة والتي يمكن من خلالها إكساب المتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنسانًا صالحاً نافعاً لنفسه ومجتمعه (ياسمين "محمد ناصر" محمود الدجاني٢٠١٨ ، ص٩) كما تعرف بأنها مجموع القيم ، والمعايير والسلوكيات الأخلاقية التي تمارسها الإدارة المدرسية عند تعاملها مع العاملين بها، وتقاس من خلال رضى العاملين عن تلك الإدارة في جوانب الصفات الشخصية، والصفات الإدارية، والعلاقات الإنسانية.(أمجد درادكة، هدى المطيري ٢٠١٧،ص٢٧) . وينظر إليها على أنها إظهار سلوك قيادي أخلاقي يلتزم بالمعايير المعتمدة والمقبولة في السلوكيات الشخصية والعلاقات بين الأشخاص، ونشر ذلك السلوك لدى المرؤوسين للاقتداء به

(Wang, An-chih,etal,2017,p .٥٠٧)

ووفق المنظور السابق فإن مفهوم القيادة الأخلاقية يتكون من مدخلين متكاملين أولهما القيادة، والثاني الأخلاقي، فالمنظور القيادي يتكون من ثلاثة مستويات هي: العلاقة بين القادة وأتباعهم، قدرة وقوة القادة التي يستخدمون بها السلطة، وعملية وضع مجموعة واضحة من المعايير الأخلاقية والتي يستخدم فيها القادة المكافآت والعقوبات بحسب اتباع المعايير الأخلاقية، بينما يتكون المنظور الأخلاقي من

مستويين هما: أن القيادة في حد ذاتها هي الأخلاق، وهذا يعني أن القادة يستخدمون أدوات وأساليب وأنماط أخلاقية بشكل مناسب للتأثير على أتباعهم، ويتمثل المستوى الثاني في أن الهدف من القيادة هو خلق مناخ أخلاقي، واتخاذ القرارات الأخلاقية. (محمد عبد القادر عابدين .محمد عوض شعيبات، بنان محمد حلبية ،٢٠١٢، ص ص ٣٣٢-٣٣٣) .

ونستخلص مما سبق، أن مفهوم القيادة الأخلاقية يذهب إلى ما هو أبعد من الالتزام والتأكيد على المثل والقيم والسلوكيات الأخلاقية السامية من قبل القيادات الأخلاقية، لتشمل دعم والتزام المرؤوسين بالسلوكيات الأخلاقيات في العمل، والذي يتم بشكل منهجي موضوعي، وصولاً لتشكيل ثقافة تنظيمية أخلاقية، تهدف إلى بناء المؤسسة التربوية بقيادة أخلاقية.

أهمية القيادة الأخلاقية للمؤسسات التربوية:

إن التزام القائد التربوي بأخلاقيات المهنة يعد عاملاً مهماً وأساسياً في نجاح المؤسسات التربوية، وتعزيز إنتاجيتها، وتحسين جودة مخرجاتها، حيث أن أخلاقيات القائد تقود إلى بذل الجهد، وتأدية العمل بأمانة وتحمل المسؤولية بغير تردد)

ويعد مدير المدرسة القائد التربوي المكلف بالقيام بجميع الأعباء الوظيفية في المدرسة، ويساعده في ذلك المعلمون لينتج من خلال ذلك صياغة شخصية علمية قويمة سليمة تتمتع بالخلق القويم، وتترسخ فيها القيم السامية، لذا فإن المدير له الدور الكبير في صلاح المدرسة أو إفسادها، ويؤثر فساد المدير على المدرسة من ناحيتين كما يأتي: (محمد فضل الهندي "٢٠١٣"، ص١٤)

الأولى: ميل المديرين الفاسدين لاختيار من هم على شاكلتهم لملئ الوظائف الشاغرة، وتولي المسؤوليات الحساسة، مما يؤثر على القيادة الأخلاقية لمدير المدرسة.

الثانية: تدني احترام المرؤوسين للمدير، ولمركزه القيادي بشكل عام، مما يؤثر على علاقة المدير مع المعلمين وبالآتي على مخرجات العملية التعليمية .

ومن أبرز الأسباب التي دعت إلى تطبيق مدخل القيادة الأخلاقية بالمدارس ما يلي: (محمد فضل الهندي "٢٠١٣"، ص٢٨)

١. المشكلات والأزمات التي تحدث بالمدارس؛ والتي دعت إلى وجود قيادات أخلاقية تتمتع بالمهارات اللازمة للقيادة بطرق فعالة للمضي إلى النجاح والتفوق.

٢. غياب القيادة الأخلاقية في المدارس يعد سبباً في فشلها في تحقيق أهدافها؛ وذلك لأنه يضعف معنويات العاملين ويفقدهم ثقتهم بالقائد .

٣. ضعف العلاقات الإنسانية بين القيادات والعاملين مما يؤثر على إنتاجية العاملين والأداء الكلي العام بالمدارس.

٤. فقدان العاملين بالمؤسسة التربوية الشعور بالأمن والأمان الوظيفي؛ مما يستدعي وجود قيادة أخلاقية تشعرهم بأهميتهم ودورهم الحيوي في تميز أداء المدارس.

سمات القيادة الأخلاقية (Ethical leadership advantages)

تنظر العديد من الدراسات إلى القيادة الأخلاقية على أنها أبعد من كونها مجموعة معارف ومفاهيم، إنها احترام وأخلاق يعيشها القائد مع ذاته أولاً ليدعم ويشجع العاملين معه على تحمل مسؤولياتهم بعقول مفتوحة وبقلوب راضية .إن مثل هذا الرضا وهذا التفاني لا يتحقق للعاملين مصادفة؛ بل من خلال قيادة أخلاقية تتسم بالعديد من السمات، من أبرزها:

١- **الصفات الشخصية**: فالقائد الأخلاقي يتحرى الصدق في تعاملاته، ويتميز بالنزاهة والأمانة في سلوكه وتصرفاته، ويتحمل المسؤولية تجاه أخطائه ويعترف بها، ويتقبل النقد، ولا يستثار بسهولة، وهو القائد الذي يمثل قدوة للآخرين في سلوكه وتعاملاته. (السيد الحضري ،٢٠١٤، ص ص ٥-٦)

٢- **الصفات الإدارية**: والتي تتمثل في حرصه الواضح على تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها، وتشجيعه للعاملين على الإبد اع والتجديد؛ فيشركهم في التخطيط وصناعة القرارات، ويوزع المهام عليهم حسب قدراتهم ورغباتهم، كما يحرص على تنمية المعلمين مهنياً، وهو قائد يعتمد معايير واضحة لتقييم أداء العاملين، ويتخذ القرارات العادلة والمتوازنة. (خالد الشملان ، ٢٠١٦،ص١٢)

٣- **العلاقات الإنسانية**: يحرص القائد الأخلاقي على بناء علاقات إنسانية مع العاملين، وأولياء الأمور، والطلاب والمسؤولين، فنجده يتعامل مع معلميه بتواضع واحترام وينصت لهم باهتمام، ويراعي حاجاتهم ومشاعرهم، ويقدر ظروفهم، وهو القائد الإنسان الذي يتمثل معاني الإنسانية في تعاملاته مع طلابه فيكتسب حبهم وثقتهم وتقدير آبائهم ومجتمعهم. (محمود خليل أبوالدف ،٢٠١٧، ص٣٢)

٤- **العمل بروح الفريق:** حيث يحرص القائد الأخلاقي على أن يعزز ثقة العاملين بأنفسهم وبقدراتهم، ويعزز لديهم روح التعاون والانسجام، وروح المسؤولية الجماعية والالتزام في البيئة المناسبة للتواصل وتنسيق العمل الجماعي، ويعزز لديهم مهارة صناعة القرارات الجماعية ويستثمر طاقاتهم من أجل مصلحة الطلاب، لآرائهم وأفكارهم؛ وينسب النجاحات التي تتحقق إليهم وإلى تعاونهم واجتهادهم. (السيد الحضري ،٢٠١٤، ص ص ٥-٦)

يتضح مما سبق إنّ اتصاف القيادة التربوية الأخلاقية والتزامها بالمُثل والمبادئ الأخلاقيّة السامية لها تأثير واضح يتجاوز القيادات ليشمل المرؤوسين من خلال دعمهم وحثهم على الالتزام بالسُّلوكيَّات الأخلاقيّة، والذي لا يتم غالبًا بشكل عفوي،

بل بشكل مخطط ومدروس، وذلك لبناء ثقافة تنظيميَّة ؛ تهدف لتفعيل وتأصيل القيم الأخلاقيَّة في عقول وقلوب الكوادر البشرية قيادات ومرؤوسين.

مصادر الأخلاق في القيادة الأخلاقية(morals in moral leadership (sources of

تتعدد مصادر الأخلاق للقائد التربوي التي يعتمد عليها في تكوين مبادئه وقيمه الأخلاقية ، ومن هذه المصادر: (Houle, Judith C.; Gimas, Priscilla, 2006 ,p.13)

١- **المصدر الديني**: يعد من أهم المصادر الأخلاقية التي تنظم معاملات الناس وأعمالهم، حيث تستمد أخلاقيات مهنة التعليم من المصدر الديني الإسلامي الذي ينظر إلى مهنة التعليم على أنها رسالة سامية وعملاً دينياً قبل أن تكون مهنة.

٢- **المصدر الاجتماعي**: فأخلاقيات القيادة التربوية تتأثر بعادات وتقاليد وأخلاق المجتمع ومعارفه؛ لذا فهناك علاقة قوية بين أخلاقيات القيادة التربوية وبين المجتمع وعاداته وتقاليده.

٣- **المصدر الاقتصادي**: ويركز هذا المصدر اهتمامه على الظروف الاقتصادية للقائد التربوي الأخلاقي، فالقائد التربوي الذي يعيش في وضع اقتصادي مقبول تتوقع منه أخلاقيات رفيعة والتزام أكيد بقواعد وأسس المهنة، أما إذا كان وضعه الاقتصادي متدنياً فقد تتأثر أخلاقيات بعض القيادات بهذا الوضع وتصبغ سلوكياته بطابع المادية على حساب الجوانب الأخلاقية.

٤- **المصدر الفلسفي أوالفكري**: إن القائد التربوي قد يتأثر بمنظومته الفكرية والفلسفية أكثر من مصادر الأخلاق، وتكون هي الموجه لسلوكه الأخلاقي؛ وعلى ذلك فقط تتأثر القيادة التربوية بمصدر فكري متطرف مما يؤدي إلى انحرافات شديدة في مجال العمل.

٥. **المصدر الإداري والتنظيمي**: وتشير إلى القوانين واللوائح والإجراءات الإدارية التي يعمل في ضوئها القيادة التربوية الأخلاقية ؛ والتي يتعين التزامها بها وتطبيقها في مجال العمل التربوي عند تنفيذ المهام المختلفة .

يتضح من العرض السابق أن القيادة الأخلاقية لا تهتم فقط بالتركيز على تفعيل السمات والسلوكيات الأخلاقية للقيادات التربوية، بل تهتم أيضاً بعملية تشجيع مثل هذه السلوكيات بين المرؤوسين؛ لتحسين الأداء الكلي للمؤسسة التربوية، من خلال تدعيم العلاقات الإنسانية بين القيادات والمرؤوسين ، تفعيل العمل الجماعي من خلال تطبيق منهجية عمل الفريق ، وتشجيع القضايا الأخلاقية ومناقشتها، كما أن القيادة الأخلاقية لكي يتم إدراكها من قِبل الآخرين، يجب أن تتضمن: السمات الأخلاقية للقيادة التربوية، ومدى قيام القائد التربوي بتشجيع السلوكيات الأخلاقية ودعمها لدى مرؤوسيه في كافة مواقف العمل .

المحور الثاني:

القيادة الأخلاقية بالمدارس اليابانية (Ethical in Japanese schools leadership)

تقديم:

من أبرز عوامل النهضة اليابانية بعد الانهيار الاقتصادي عقب الهزيمة في الحرب العالمية الثانية ما عُرف بـ "فن القيادة الإدارية اليابانية" والتي ارتبط بتطبيق الاتجاهات الإدارية الحديثة وتحويلها إلى قيم سلوكية إيجابية ارتبطت بالثقافة اليابانية الساعية إلى الابتكار والتجديد.

وقد انطوت كافة المهام في الإدارة اليابانية على عنصر أخلاقي لرجل الإدارة حيث ركزت تلك الإدارة على استخدام القيم والعادات التي تحث على الالتزام، وهو ما يُطلق عليه أسلوب استخدام القيم في التحكم في السلوك الإنساني Ethics as Behavior Controlأو ما يُسمى بـ Good Manners Right Conduct والذي يعني اتخاذ السلوكيات الصحيحة في المواقف المختلفة. (Houle, Judith C.; Gimas, Priscilla, 2006 ,p.12)

ملامح القيادة الأخلاقية اليابانية Dimensions of Japanese's Ethical leadership

أولاً مفهوم القيادة الأخلاقية Concept of Ethical Leadership

القائد الأخلاقي من المنظور الياباني هو القائد التربوي الذي يلتزم بالمعايير الأخلاقية في حياته الشخصية المهنية. ومن ثم فإنه يجب أن يتمتع بالصدق، والثقة، والنزاهة، والأمانة والشرف ويلتزم بأداء المهام المنوطة به بكل اتقان، كما أنه مثال يحتذى به ويسعى لتحسين مدرسته وتطويرها والقيام بالأمور المناسبة لكل من المدرسة والمستفيدين الداخليين(العاملين) والمستفيدين الخارجيين (أصحاب المصلحة). والقائد الأخلاقي الياباني يبدي دوماً اهتماماً بمصلحة مدرسته من خلال اتخاذ قرارات عادلة ومناسبة وتفضيل الأخلاق على أية مكاسب أخرى. (Wang, An-chih,etal, 2017,pp507-508)

ثانياً أهداف القيادة الأخلاقية goals of Ethical Leadership

تهدف القيادة الأخلاقية اليابانية إلى: (Wang, An-chih,etal, 2017,p508)

١- تحفيز القيادات التربوية على تحمل متطلبات أدوارهم ومسؤولياتهم بعقول مفتوحة وبقلوب راضية.

٢- تفعيل آليات المحاسبة والنزاهة ومكافحة الفساد والممارسات غير السليمة.

٣- إيجاد الفرص للقادة التربويين الطموحين لمراجعة المعتقدات والقيم والخبرات التي كان لها أكبر الأثر في تشكيل حياتهم كأفراد.

٤- زيادة وعي القيادات التربوية بالقيم التي يتعين أن يوظفونها في أعمالهم.

٥- زيادة تأثير قيادات المدارس اليابانية في تشكيل سلوكيات العاملين معهم وتهذيب أخلاقهم.
٦- ممارسة العمل الجماعي من خلال فرق العمل وحلقات الجودة قولاً وفعلاً.
٧- تشكيل صف ثان من القيادات الشابة التي يتشرب القيم والأخلاقيات اليابانية ويعمل على تفعيل العمل بها .

ثالثاً أساليب القيادة الأخلاقية في المدارس اليابانية Ethical techniques Leadership

١- التركيز على العوامل المعنوية

قدم "باسكال وأثوس "Pascal and Athos مدخلاً يتكون من سبعة متغيرات هي "الإسات السبعة"Seven S's ، وتبدأ بـ "الإسات الناعمة" المرتبطة بالبشر والأقرب إلى أخلاقيات الإدارة(١٤٧). أو ما يُطلق عليها العوامل المعنوية الناعمة (الصدق – الشجاعة – الانضباط الذاتي – حب العمل – الاستجابة لرغبات العملاء – الألفة والمودة – العلاقة الحميمة بين الرؤساء والمرؤوسين)، وعلى أساس هذه العوامل ينظر إلى المؤسسة اليابانية كبيت عائلي له قيادة محددة تتمسك بالأخلاق والمثل العليا حيث تتقاسم مع العاملين المهام الفنية والعلاقات الإنسانية بحيث تعيش القيادة مع العاملين وتشاطرهم وتشاركهم مسراتهم وأحزانهم معاً، "
(Pascale and A. G. Athos ,1981.pp5-7)

كما تستعمل القيادات التربوية اليابانية تعبيرات لها دلالتها في التعامل مع العاملين الجدد بهدف إشعارهم بالقبول تماماً، ومن تعبيراتهم الشائعة قولهم للعامل الجديد أنت واحد منا Now You Are one of Us كناية عن الترحيب والقبول.

وتُحدد الإدارة أدق التفاصيل في أشكال العلاقة مع المستفيدين وطريقة الترحيب بالعميل وطريقة الجلوس معه، وتخصص ساعة أسبوعية في المنهاج الدراسي تتعلق بأخلاق العمل على أن تُراجع هذه المناهج كل عشر سنوات لتطويرها انسجاماً مع روح العصر ومقتضيات المصلحة اليابانية العليا.

٢- التمكين الإداري

تعتمد الإدارة اليابانية على التمكين Empowerment حيث يُزود القادة التربويين المرؤوسين بالوسائل والمعارف والمهارات التي يستطيعون من خلالها المشاركة في إدارة المؤسسة التربوية؛ بحيث لا يقتصر ذلك على الوظائف القيادية بل الأفراد الذين أثبتوا كفاءتهم ويتمتعون بمؤهلات ومهارات فائقة، حيث يُمنحون صلاحيات كاملة في اتخاذ ما يرونه من قرارات وأساليب ووسائل مناسبة مع مسائلتهم عن النتيجة النهائية. مما يُساعد على تسهيل عملية التنفيذ وبناء الصف الثاني من القيادات وتحقيق مستويات عالية من الثقة في الآخرين Trust in Other People. (ناصر محمد عامر،٢٠١٢،ص ص ٢٠٩-٢١٢)

٣- الإدارة على المكشوف:

تعد الإدارة على المكشوف (Open Book Management) إحدى التجارب الحديثة في المدارس اليابانية، حيث تستخدم القيادة التربوية اليابانية هذا الأسلوب في التقرب من العاملين والاطلاع على امكاناتهم ومهاراتهم أثناء تنفيذ المهام المختلفة ، وتعتمد في استخدام هذا الأسلوب على القواعد التالية : (ناصر محمد عامر،٢٠١٢،ص ص ٢٠٩-٢١٢)

أ- فشل المؤسسة التربوية لا يأتي من المنافسين في المقام الأول إذ تفشل المنظمة بفعل ضعف دوافع العاملين نحو العمل، وليس بفعل تسريب معلومات للمنافسين.

ب- الإدارة بيت من زجاج كل ما به مكشوف ومنشور على الانترنت للعاملين والجمهور ومن حق كل مواطن الاطلاع على المعلومات والوثائق الإدارية ومعرفة آليات اتخاذ القرار.

ت- الرؤية خير وسيلة للتواصل الجيد "Good Communication" من حيث وصول الرسالة محددة وواضحة وشاملة وفي أقل وقت.

ث- لا يتحقق الرضا الوظيفي والانتماء المؤسسي في ظل الغموض والسرية والخوف حتى من المعلوم. كما لا يتحقق في ظل وجود القيادات الإدارية المنشغلة بالورقيات والمكاتبات الروتينية وبأمورها الخاصة والتي تقضي معظم الوقت في المكاتب.

ج- الموظفون شركاء وليسوا أجراء ومن ثم فإن إطلاع المرؤوسين على الأرقام المالية والخطط المستقبلية ومناقشة إحصاءات الأداء والمعلومات الحساسة عن المنظمة ودلالاتها يعمل على تحفيز الأفراد وأعضاء المنظمة على التفكير بعقلية المالك الحقيقي للمؤسسة التربوية.

٤- الإدارة الأبوية:

القائد التربوي الأخلاقي في المدارس اليابانية بمثابة الأب قبل أن يكون صاحب السلطة، ويتعامل مع العاملين معه كما يتعامل الأب مع أبنائه؛ فيشملهم بعطفه ويُساهم في حل مشكلاتهم العائلية، ومثلما يتحمل الأب تربية أبنائه كذلك يتحمل القائد مسؤولية تربية وإعداد قيادات المستقبل، وكل القيادات التربوية في اليابان يجب أن يتدربوا في المستويات الدنيا قبل الصعود إلى المناصب العليا الإدارية ، وفي السنوات الأولى من عمل قائد المستقبل يقوم بإنجاز الأعمال الإدارية غير الرسمية وهي التي أطلق عليها God Father فيصبح قائداً غير رسمي أي أنه يقوم بأعمال الإدارة تحت إشراف القائد الأعلى فيسمع شكاوي الموظفين وله صلاحية نقل الموظف من مستوى لآخر يُناسبه (ناصر محمد عامر،٢٠١٢،ص ص ٢٠٩-٢١٢).

٥- ميثاق الأخلاق

يأخذ الاهتمام بأخلاقيات القيادة شكلاً رسمياً وقانونياً في المدارس اليابانية حيث تضع لنفسها ميثاقاً للأخلاق، ووجود هذا الميثاق يجعل الأمر إلزامي ولا يعتمد على

شخصية القائد ووجهة نظره في الالتزام بالأخلاق فحسب بل يشاركه وضعه وتنفيذه فرق العمل من العاملين معه في المدارس.

وهذا الميثاق يأخذ شكل المدونات وتسمى " المدونة الأخلاقية للساموراي " Samurai Code وهذه المدونة هي التي تلهم القيادات اليابانيين وتوجه سلوكياتهم نحو الإنجاز والتطوير والتحسين المستمر وتتضمن المدونة مجموعة من الفضائل الأخلاقية مثل الاستقامة والصدق والشجاعة والولاء والانضباط الذاتي وروح الجرأة والشرف والتضحية بالذات والاقتصاد في الإنفاق(Toshiyuki 2013,pp14-15) Chichibu, Toshiya; Kihara,

رابعاً مبادئ القيادة الأخلاقية في المدارس اليابانية Ethical principles Leadership

أوردت الدراسات والبحوث ثمانية مبادئ يرتكز عليها تطبيق منهجية القيادة الأخلاقية في المدارس اليابانية، على النحو التالي: (وليد مجلي العواوده، ٢٠٠٩، ص٣٤-٣٥)

١- التطوير الذاتي :حيث يتم تنظيم بعض البرامج التدريبية وورش العمل التطبيقية، وبعض برامج التطوير الذاتي التي تدعم من فكر القيادة الأخلاقية في إدارة المدارس اليابانية.

٢- التطوع :حيث قيام قيادة المؤسسة التربوية بحث العاملين وتشجيعهم للاجتماع بشكل دوري لمناقشة المواضيع والمشكلات المتعلقة بالعمل واقتراح الحلول المناسبة لها.

٣- مشاركة جميع العاملين :حيث تحث القيادة التربوية العاملين على المشاركة في جهود التحسين المستمر، بهدف استثمار قدراتهم ومواهبهم الذاتية في تطوير العمل، وفي الوقت نفسه دعم النواحي الإنتاجية.

٤- العمل بشكل جماعي :حيث تقوم القيادة التربوية بالتعاون مع العاملين في تشكيل فرق عمل محددة المهام والواجبات لتتحمل مسئوليات تنفيذ تلك المهام، واعتبار العمل الفردي داخل المدارس لا قيمة له إلا بتعاون الأفراد واشتراكهم في فرق العمل.

٥- الأصالة والإبداع :حيث لا تكتفي القيادة التربوية بالإفادة من نماذج الجودة والتميز المطبقة في المدارس الأخرى، بل تسعى إلى من تطوير نماذج مبتكرة تفي باحتياجاتها التنموية.

٦- الالتزام بالمسئولية الفردية والجماعية :تعني المسئولية في ظل القيادة اليابانية الأخلاقية التزام القائد التربوي بأن ينهض بالأعباء الموكلة إليه وتحمل نتائجها؛ من خلال التعاون والمشورة الصادقة المخلصة، وعلى العدل والمساواة مع العاملين معه.

٧- تطوير أساليب مناسبة للرقابة على جودة الأداء : حيث تقوم القيادة بالتقييم الموضوعي للأداء الحالي ومقارنته بالأهداف المحددة والعمل على تطوير الأداء في

ضوء النتائج المقارنة . كما تعمل على استخدام أساليب حديثة في التقييم كمؤشرات الأداء والقياس المقارن بالأفضل.
٨- التمسك بالقيم اليابانية : حيث تسعى القيادة التربوية على تفعيل العمل بالأخلاقيات اليابانية من قيم ومثل وسلوكيات واتجاهات إيجابية كاحترام الآخرين وخدمتهم والعدالة والصدق وترجمتها إلى إجراءات تنفذ على أرض الواقع.

يتضح مما سبق أن القيادة الأخلاقيّة أصبحت تحظى باهتمام بالغ من قبل الجميع في المدارس اليابانية، وهذا الاهتمام ينطلق من ضرورة الالتزام بالمبادئ والقيم السُّلوكيَّة الأخلاقيّة على مستوى الجوانب الشخصيَّة والجماعيَّة والمهنيَّة، بل إن التوجه الحديث للمدارس اليابانية قد حتم وجود نظام قيمي يكون بمثابة المرجع الذي يُحتَكم إليه في تقويم ممارسات القيادات السُّلوكيَّة والمهنيَّة.

خامساً خصائص القيادة الأخلاقية (Ethical Leadership Characteristics)

تتسم القيادة الأخلاقية اليابانية في المدارس بمجموعة من الخصائص أبرزها:
(Toshiyuki Chichibu, Toshiya; Kihara, 2013,pp18-19)

١- الرقابة الذاتية : فالقائد في مدرسته رقيب على ذاته بدافع من ضميره ، وإذا أخطأ يعترف بالخطأ ويبادر إلى إصلاحه ويعمل على عدم تكراره .
٢- حياد القيادة فيما يختص بكافة القضايا داخل وخارج مدرسته، والعمل على تطبيق معايير العدالة بكل نزاهة ووضوح .
٣- المرونة: حيث تتسم القيادة اليابانية بالقدرة على التغيير والانفتاح على البيئة المحيطة دون الالتزام بشكل محدد من أشكال.
٤- التأكيد على سياسة الباب المفتوح: فلا حواجز أو موانع من عقد لقاءات مستمرة بين القيادات والعاملين ، ولا فظاظة في التعامل من قبل القيادة للعاملين تحت أي ظرف .
٥- التأكيد على قيمة العمل الجماعي: يعتبر العمل الجماعي من أهم الخصائص المميزة للقيادة اليابانية؛ فالقيادات يفضلون العمل بروح الفريق مثلهم في ذلك الأسرة الواحدة، وأصبح إتمام عمل معين بصفة جماعية نوعا من الاستمتاع الذاتي لدى القيادات.
٦- التأكيد على العلاقات الإنسانية: فمثلا يقوم القائد بإعطاء اهتمام أكثر للأفراد الذين يعملون تحت مسئوليته وينظر إلى المؤسسة التربوية في المقام الأول والأخير على أنها مجموعة من الأفراد تجمعهم علاقات إنسانية واحدة.
٧- الاهتمام باختيار وتدريب وتحفيز العاملين: حيث تهتم القيادة اليابانية الأخلاقية بوضع معايير علمية عملية في اختيارها وتدريبها وتحفيزها للعاملين معها في المؤسسة التربوية؛ حيث ينصب التركيز على توافر صفات أخلاقية في الموظف من أبرزها: الحياء ، والجدية والقدرة على بذل أقصى درجة من الجهد في العمل.

٨- التمسك بالأخلاقيات اليابانية بما تتضمنه من سلوكيات وقيم واتجاهات إيجابية تحكم العلاقة بين القيادات والعاملين والمستفيدين الخارجيين.
٩- إعطاء عناية خاصة ومتميزة لاحتياجات المستفيدين ورغباتهم: فالقيادات الأخلاقية اليابانية تتميز بقدرة ملموسة في العمل على نيل رضى المستفيدين عن الخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية وفي ذلك تعمل على دراسة وتحليل احتياجات المستفيدين والعمل على الوفاء بتلك الاحتياجات.

سادساً: القيادة الأخلاقية وممارستها للعمليات الإدارية administrative (Ethical leadership & processes)

من المعروف أن العمليات الإدارية في المدارس تتمثل في التخطيط والتنظيم والاشراف، والرقابة، والتقويم، وتختلف ممارسة القيادة الأخلاقية اليابانية لتلك العمليات على النحو التالي: (محمود سعيد عبد الخالق، ، ص٣٤)
Chen, Yi-Gean; Cheng, Jao-Nan; Sato, ,2017,pp. ١٤٨-١٤٩) (Mikio

١- **التخطيط:** يعرف التخطيط بأنه الإعداد المسبق قبل القيام بتنفيذ أية مهام، وتنطوي عملية الإعداد على مشاركة العاملين للقيادات التربوية في تلك العملية بما تتضمنه من وضع لأهداف جميع المهام وتحديد سبل تحقيقها.
٢- **التنظيم**: تعمل القيادات التربوية اليابانية على المشاركة في وضع هياكل تنظيمية مرنة وليست نمطية تقليدية، كما أنها تهتم كثيرا بالتنظيم غير الرسمي، كجماعات الصداقة، جماعات المصلحة، والتي لها تأثير واضح على تطوير وتحسين أداء المدارس اليابانية.
٣- **الإشراف:** القيادة الأخلاقية تعمل على متابعة تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له، لمعرفة نقاط القوة لتعظيمها، ونقاط الضعف من اجل تصويبها؛ والإشراف كعملية لا تهدف إلى تصيد الأخطاء بل تحسين وتطوير الأداء من خلال (الاهتمام بالعاملين قبل وظائفهم، وتشجيعهم وتحفيزهم على النجاح، المتابعة في إطار من الاحترام، تهيئة الجو المناسب للعمل المثمر بما يشيع فيه من تعاون وتآلف. سياسة الأفراد) .
٤- **التوجيه:** يعد عملاً تربوياً على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للعمل التربوي، وتقوم به القيادة التربوية الأخلاقية، فتتولى توجيه العاملين معهم من معلمين وطلاب وعاملين، ويتم التوجيه في إطار من التفاهم والاحترام وفق وسائل وأساليب التوجيه المتعددة، فتقوم القيادة التربوية بتوجيه العاملين عن طريق الاتصال المباشر أو عقد الاجتماعات الدورية معهم لتوجيههم لأفضل السبل المؤدية إلى تحقيق أهداف العملية التربوية.
٥- **التقويم:** التقويم في ضوء القيادة الأخلاقية اليابانية عملية تعاونية يشترك فيها القائد التربوي مع العاملين معه بالمؤسسة التربوية بهدف الوصول إلى نتائج أفضل،

بحيث يكون التقويم شاملاً لجميع أبعاد العمل التربوي وعناصره، ويبنى التقويم على معايير موضوعية تبعد عن الذاتية فلا مجال للمحاباة؛ لأن الهدف الرئيس منه ليس اصدار أحكام وإنزال العقاب بل التطوير والتحسين المستمر للأداء.

المحور الثالث: آليات الإفادة من ممارسات القيادة الأخلاقية اليابانية بالمدارس السعودية

يُجمع كل من يتابع مسيرة النظم التعليمية بالدول المتقدمة كاليابان أنها لا تدخر جهداً من أجل رفع مستوى العملية التعليمية، انطلاقاً من أن الإنسان هو الاستثمار الأمثل، وأن بناءه لا يكون إلا بالتعليم الأجود .

وعلى هذا الأساس كان من الحتمي أن تكون نقطة البداية الصحيحة في محاولة تطوير النظام التعليمي السعودي هي القيادة التربوية وتطبيق أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة ألا وهي القيادة الأخلاقية والوقوف على أساليب تطبيقها في الممارسات الإدارية.

ومن نافلة القول التأكيد بأن نجاح تطبيق مفهوم القيادة الأخلاقية في المدارس السعودية سيعتمد بصورة أساسية على مدى التزام مديري المدارس بالسلوكيات الأخلاقية بما تتضمنه من قيم وأخلاقيات وتقاليد إسلامية أصيلة؛ وذلك للارتقاء بمستوى الأداء العام بالمدارس، من خلال عملية مخططة ومنتظمة.

ونظرًا لطبيعة العمل (بشقيه الفني والإداري) بالمدارس، يتطلب الأمر أن يكون العمل قائم على فكرة العمل الجماعي وتمكين العاملين، التي تعمل على تقوية معتقدات وسلوكيات الأفراد، وتعزيز قدراتهم الذاتية في التأثير على سير العمل، عن طريق توفير الاستقلالية والمرونة اللازمة لاتخاذ القرارات في أسرع وقت من منظور أخلاقي تشاركي.

وفي ضوء ما سبق، ولكي يتم التطبيق السليم لمفهوم القيادة الأخلاقية بالمدارس السعودية بالإفادة من الخبرة اليابانية في هذا المجال؛ فإنه لابد من اتباع سلسلة من الإجراءات أبرزها:

١- نشر ثقافة القيادة الأخلاقية بما تتضمن من قيم وأخلاقيات وسلوكيات عن طريق:

- برامج تدريبية مكثفة لفئات المديرين والعاملين.
- ورش عمل تطبيقية؛ وذلك للربط ما بين الجوانب النظرية بالعملية عند تطبيق مفهوم القيادة الأخلاقية.
- عرض وتحليل لأبرز نماذج تطبيق القيادة الأخلاقية بمدارس بعض الدول المتقدمة كاليابان وبريطانيا وألمانيا.
- عمل دليل لممارسات القيادة الأخلاقية وتوزيعه على المدارس السعودية لتقتنيه الكوادر البشرية بها (مديرين، عاملين).

- وضع آلية لتحفيز الكوادر البشرية على تطبيق مفهوم القيادة الأخلاقية، وقد تكون تلك الآلية (مالية، أو معنوية) بما تتضمنه هذه الآلية من منافسات بين المدارس لأكثر المدارس نجاحاً في تطبيق القيادة الأخلاقية.

٢- أن تهتم قيادات المدارس السعودية بتحقيق شراكة فاعلة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بوصف ذلك مدخلاً للقيادة الأخلاقية من حيث التأثير في أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، وكسب ودهم؛ وذلك من خلال:

- إشراك أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في التخطيط ورسم سياسات المدرسة.
- تشكيل مجلس إدارة للمدرسة وتزويده ببعض أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي.
- دعوة أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي لحضور ندوات وورش العمل التي تنظمها المدرسة وتناقش فيها أبرز القضايا والأحداث التي تهم المدرسة والوطن.
- إشراك أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في إدارة مشكلات وأزمات المدرسة.

٣- أن تهتم قيادات المدارس السعودية بتنمية المسؤولية الفردية المباشرة والحس الإيماني في تكوينهم الأخلاقي في القيادة المدرسية، من خلال:

- (استحضار عظم الأمانة والمسؤولية التي يحملونها، والمسؤولية عن السلوك القيادي الذي يمارسونه، تمثلاً بقول الله عز وجل: (يَوْمَئِذٍ تُعْرَضُونَ لا تَخْفَى مِنْكُمْ خَافِيَةٌ) (الحاقة: الآية ١٨)، وقوله عز وجل: (وَعَنَتِ الْوُجُوهُ لِلْحَيِّ الْقَيُّومِ وَقَدْ خَابَ مَنْ حَمَلَ ظُلْمًا) (طه: الآية ١١١).
- اعتبار الرسول الكريم ﷺ قدوة للقيادات التربوية في سلوكياته وتصرفاته في كافة المواقف التي مر بها.
- تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لتنمية المسؤولية الخلقية نظرياً وعملياً.
- الاطلاع على بعض الخبرات في الداخل والخارج لاكتساب الخبرة والتعرف على آليات تنمية المسؤولية عند الآخرين.

٤- أن تهتم وزارة التربية والتعليم بتعزيز مفهوم القيادة الأخلاقية للمديرين الحاليين من خلال:

- التأكيد على اعتبار الممارسة الأخلاقية جزءًا أساسيًا من تقييم المديرين وترقيتهم.
- تضمين البعد الأخلاقي في برامج إعداد المديرين، وباعتبار امتلاك الضوابط الأخلاقية مكونًا أساسيًا لهم.
- التأكيد على المعايير الأخلاقية في اختيار المديرين وتعيينهم لاحقاً.

٥- التأكيد على المثل والقيم والسلوكيات الأخلاقية السامية من قبل قيادات المدارس السعودية، لتشمل (دعم والتزام المرؤوسين بالسلوكيات الأخلاقيات في العمل، والذي يتم بشكل منهجي ، وصولاً لتشكيل ثقافة أخلاقية، تهدف إلى بناء المؤسسة التربوية بقيادة أخلاقية).

٦- تفعيل العلاقات الإنسانية بين قيادات المدارس السعودية والعاملين بها، من خلال:

- التقرب من العاملين والاطلاع على امكاناتهم ومهاراتهم أثناء تنفيذ المهام المختلفة.
- تنظيم فعاليات ترفيهيه ورياضية كل فترة زمنية لتوفير مناخ من الألفة والمحبة بين كل منهما.
- مشاطرتهم أفراحهم وأحزانهم للتأكيد على أنهم جميعاً أسرة واحدة.
- تنفيذ سياسة الباب المفتوح لكسر العزلة بين القيادات والعاملين.

٧- الوضوح والمكاشفة بين قيادات المدارس والعاملين بها وخاصة للمعلومات الضرورية والمهمة المتعلقة بالعمل، وتفعيل النقاش البناء حول تلك المعلومات والحقائق. فالمصداقية إحدى أهم السمات الإنسانية التي تُعين القادة الحقيقين على توفير المشاركة الحقيقية لمرؤوسيهم في العمل، وفيها يزداد اعتماد الطرفين على بعضهم في تعظيم الأهداف المشتركة والمنشودة.

٨- التمسك بالقيم الإسلامية الأصيلة حيث تسعى القيادة التربوية على تفعيل العمل بتلك الأخلاقيات من قيم ومثل وسلوكيات واتجاهات إيجابية كاحترام الآخرين وخدمتهم والعدالة والصدق والأمانة والنزاهة وترجمتها إلى إجراءات تنفذ على أرض الواقع.

٩- ممارسة العمليات الإدارية بالمدارس السعودية في إطارها الأخلاقي من حيث:

- تهيئة القيادات للمناخ المناسب للعمل المثمر بالتعاون مع العاملين بالمدارس.
- مشاركة العاملين مع القيادات في التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم والتقويم من خلال فرق العمل.
- عقد اجتماعات بصفة دورية للتشاور في القضايا التي تؤثر على الأداء العام للمدرسة.

المراجع

أبوالدف، محمود (٢٠١٧) درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم، ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، فلسطين.

اكريم، محمد (٢٠١٢) سلوكيات القيادة الأخلاقية و علاقتها بمدى تطبيق مبادئ الحوكمة في المؤسسات الليبية ، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة - مصر ، ع١

حسانين، أسامة (٢٠١١)تحليل العلاقة بين القيادة الأخلاقية و سلوكيات العمل المضادة للإنتاجية: دراسة ميدانية ، مجلة البحوث التجارية المعاصرة (كلية التجارة جامعة سوهاج)- مصر ، مج ٢٥، ع ١ .

درادكه، أمجد، هدى المطيري ٢٠١٧ دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات "، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مج ١٣.

الشملان، خالد بن عبدالعزيز حمد(٢٠١٦) دور سلوكيات القيادة الاخلاقية فى تعزيز فعالية الإرشاد الأكاديمي: دراسة مقارنة ، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر ، مج٢٧، ع١٠٦

عابدين، محمد عبد القادر، شعيبات، محمد عوض، حلبية، بنان محمد (٢٠١٢)، درجةُ ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية كما يقدرها معلمو المدارس الحكومية في محافظة القدس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات ،ع٢٨،ج٢.

عامر، ناصر (٢٠١٢) أخلاقيات الإدارة الجامعية في ضوء المنهج الإسلامي والفكر الياباني، مجلة جامعة أسيوط، مج ٢٨،ع٢.

العواوده ، وليد مجلي (٢٠٠٩) حلقات الجودة اليابانية ، مجلة المنارة ، مج١٦،ع١.

محمود ، السيد الحضري أحمد (٢٠١٤) أثر القيادة الأخلاقية في دعم وتعزيز الثقة التنظيمية دراسة تطبيقية على المستشفيات الحكومية بمدينة الطائف. مجلة البحوث التجارية المعاصرة (كلية التجارة جامعة سوهاج)- مصر , مج٢٨، ع٢

ناصر ، ياسمين محمد ، محمود الدجاني(٢٠١٨) درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عَمان وعلاقتها بالإلتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير ، جامعة الشرق الأوسط الأردن.

الهندي، محمد فضل "٢٠١٣" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين معلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ــ الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

Amsale, Frew; Bekele, Mitiku; Tafesse, Mebratu.The Ethical Behaviors of Educational Leaders in Ethiopian Public Universities: The Case of the Western Cluster Universities, European Scientific Journal Vol. 12, Iss. 13, (May 2016): 359-379.

Pascale and A. G. Athos (1981) The art of Japanese management, Simon & Schuster, New York, 1981. P.5

Chen, Yi-Gean; Cheng, Jao-Nan; Sato, Mikio (2017) Effects of School Principals' Leadership Behaviors: A Comparison between Taiwan and Japan, . Educational Sciences: Theory and practice Vol. 17, Iss. 1, (Feb 2017): 145-173.

Chichibu, Toshiya; Kihara, Toshiyuki (2013): How Japanese schools build a professional learning community by lesson study, . International Journal for Lesson and Learning Studies; Bingley Vol. 2, Iss. 1, 12-25.

Dion, Michel(2012): Are ethical theories relevant for ethical leadership?, Leadership & Organization Development Journal; Bradford Vol. 33, Iss. 1, 4-24.

Hujala, Eeva; Eskelinen, Mervi; Keskinen, Soili; Chen, Christine; Inoue, Chika; et al. , (2016): Leadership Tasks in Early Childhood Education in Finland, Japan, and Singapore Journal of Research in Childhood Education: JRCE; Olney Vol. 30, Iss. 3, : 406.

Houle, Judith C.; Gimas, Priscilla C(2006): Building Capacity for Ethical Leadership in Graduate Educational Leadership Preparation Programs AASA Journal of Scholarship & Practice Vol. 3, Iss. 1, (2006): 11-17.

Wang, An-chih; Chiang, Jack Ting-ju; Chou, Wan-ju; Cheng, Bor-shiuan. (2017): One definition, different

manifestations: Investigating ethical leadership in the Chinese context, Asia Pacific Journal of Management: APJM; Singapore Vol. 34, Iss. 3, : 505-535.

Susan Toft Everson; Leslie Hazle Bussey (Dec 2007).Educational Leadership for Social Justice: Enhancing the Ethical Dimension of Educational Leadership, Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice; Los Angeles Vol. 11, Iss. 2,

Rapkin, David P; Strand, Jonathan R(1997): The US and Japan in the Bretton Woods institutions: sharing of contesting leadership?, . International Journal; Vol. 52, Iss. 2, (1997): 265.

اكتظاظ الصفوف الدراسية وتأثيره على التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة

إعداد

د/ زهية دبـــــاب

جامعة محمد خيضر بسكرة - الجزائر

استلام البحث : ٨ / ٢ /٢٠١٩   قبول النشر: ٢٥ / ٢ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيفيات تأثير كثافة الصف الدراسي على استيعاب الطالب الجامعي لمحتوى المادة العلمية المعروضة أمامه . وكذا على فاعلية الاتصال البيداغوجي بينه وبين الأستاذ الجامعي . فالبيئة الصفية المكتظة تساهم في عرقلة العملية التعليمية وتؤثر بشكل مباشر على الطالب. تم تطبيق الإستمارة كاداه بحثية على عينة مكونة من ١٨٠ طالبا وطالبة من قسم العلوم الإجتماعية ،سنة أولى جذع مشترك. كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي ،نظرا لتماشيه وطبيعة الموضوع. وتوصلت الدراسة إلى أن الاكتظاظ الصفي يؤثر على التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين ، من خلال تأثيره على استيعابهم للمادة الدراسية ، و كذا من خلال تأثيره على التواصل التربوي بينهم و بين الأستاذ .

الكلمات المفتاحية: الاكتظاظ-الصف الدراسي-التحصيل العلمي-الطالب الجامعي.

Abstract :

The aim of this study was to find out how the intensity of the class influenced the university student's absorption of the content of the scientific material presented to him. As well as the effectiveness of pedagogical communication between him and the university professor. The overcrowded classroom environment contributes to the disruption of the educational process and directly affects the student.

The questionnaire was applied as a research tool to a sample of 180 students from the Department of Social Sciences.

The descriptive approach was also adopted because of its consistency and the nature of the topic. The study concluded that the overcrowding affects the academic achievement of university students through its influence on their understanding of the subject matter, as well as through its impact on the educational communication between them and between the professor.

إشكالية الدراسة:

تعتبر الجامعة مؤسسة علمية، تربوية، تكوينية وتنظيم اجتماعي لها أهدافها الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها من بناء و تكوين و إعداد كوادر و أطر بحثية ذات كفاءة من خلال تزويد الطلبة الملتحقين بصفوفها في مختلف التخصصات و الميادين العلمية المتاحة بالكم المعرفي الجيد الذي يمكنها من تحقيق أهدافها التي تصبو إليها .

و بالرغم من تعدد المتغيرات التي تؤثر في فعالية عملية التكوين في الجامعة و إمكانياتها تحقيق أهدافها، إلا أن علماء التربية يجمعون علـــى أن البيئة الصفية دورا بالغ الأهمية في نجاح عمليـــة التعليم والتكوين للطالب الجامعي .

لذا احتلت إشكالية توفير البيئة الصفية المناسبة وفق للشروط البيداغوجية الموضوعة من قبل منظمات التربية العالمية مكانا بارزا من اختصاص التربويين و الباحثين و المؤسسات العلمية .

و تعتبر البيئة الصفية أو الصف الدراسي المكان الذي يتلقى فيه الطالب هذا الكم المعرفي و يبني بذلك رصيد علمي أو كما يطلق عليه بالتحصيل العلمي الذي يعبر عن جميع المعارف و المهارات والمكتسبات العلمية التي يبنيها الطالب من خلال برنامج دراسي محدد أو منهاج معين حسب التخصص الذي يدرس به و مدى استيعابه و فهمه لمضمون المعارف المطروحة و المتناولة في الحصص التعليمية.

والتحصيل العلمي يتم من خلال عملية الاتصال و التواصل الذي يعرف بأنه كل أشكال و سيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين الأستاذ الجامعي و الطالب الجامعي أو الطلاب أنفسهم و يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي ، كما يتضمن الوسائل التواصلية و المجال و الزمان، و هو يهدف إلى تبادل أو تبليغ و نقل الخبرات و التجارب و المواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي، ومنه فهو ما يضمن نجاح العملية التعليمية .

هذه الأخيرة التي أصبحت تواجه عدة تحديات على المستوى الأسري، الاجتماعي، التربوي و الصفي كالاكتظاظ الصفي الذي أصبح يهدد نجاح العملية التعليمية داخل الصفوف الدراسية بالجامعة، هذه الأخيرة التي تتميز بالكثافة الصفية أي العدد الكبير للطلبة داخل الصف الدراسي الواحد و الذي يزيد عن ٤٠ طالبا .بالرغم من تأكيد التربويين على ضرورة التقليل من عدد الطلبة داخل الصف

الدراسي الواحد، الصف الذي بلـــغ من الكثرة حدا بحيث يعرقل السير العادي للحصص و تصبح العملية التعليميـــة و التكوينية للطلاب أمرا صعبا أو معقدا .

مما ينتج عنه مشكل حقيقي يهدد الأهداف العامة للجامعة من تكوين و بناء و إعداد كوادر علمية

و بحثية، و أهداف الطالب بصفة خاصة في بناء تحصيل علمي يؤهله للحصول على أعلى الدرجات العلمية وأحسن تكوين أكاديمي.

و من هنا جاءت دراستنا هذه لتتناول موضوع الاكتظاظ الصفي وتأثيره على التحصيل العلمي للطلبة لتطرح التساؤل الرئيس كيف يؤثر الاكتظاظ الصفي على التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين ؟ والذي ستتم الإجابة عليه من خلال الفرضيات التالية:

١ – يؤثر الاكتظاظ الصفي على استيعاب الطالب الجامعي للمادة العلمية .

٢ – يؤثر الاكتظاظ الصفي على الاتصال بين الأستاذ و الطالب الجامعي .

مفاهيم أساسية

أ – الاكتظاظ:

لغة : إن مصطلح الاكتظاظ لغة مأخوذ من الفعل كظظ / اكتظ ، كظه الشراب أي ملاه تكاظ القوم أي تضايقوا في المعركة عند الحرب أو تجاوزوا الحد . الاكتظاظ = الزحام ، التكدس.

اصطلاحا : قدمت عدة تعار يف للاكتظاظ منها :

يعني الازدحام، التكدس أي تجاوز الطاقة الاستيعابية لبعض الأشياء، أو عدم استيعاب بعض الفضاءات للمستفيدين منها، حجرة الدراسة، و بالتالي فإنه ينحصر في تجاوز الطاقة الاستيعابية لبعض الفضاءات المستعملة . (محمد الحطاب ،٤٦، ٢٠٠٨).

ومنه يمكن تعريف الاكتظاظ إجرائيا بأنه **:** تجاوز قدرة الشيء للاحتمال و الاستيعاب، أي أن يحتوي هذا الشيء أو يحمل فوق الطاقة الاستيعابية التي وضع لها أو يستطيع تحملها و يمكن أن يكون فضاء أو قاعة أو صف دراسي .

ب- الصف : بالنظر إلى كلمة Class Rom نجدها تتكون من شقين: الأول Class و في قاموس oxford يعني صف (صفوف)، فصل فـــي مدرسة، و الثاني Room يعني مجال، مكان، غرفة حجرة ، أي حجرة الفصل أو حجرة الدراســـة . و قد وردت كلمة class room فـــي قاموس Longman بمعنى حجــــرة في مدرسة أو كلية يؤدى فيها الدرس. (كمال عبد الحميد زيتون ،٢١٧، ٢٠٠٥) ، ويقصد بها المكان الفيزيقي التي تدور فيه الأحداث الفعلية للتدريس، أي يتم فيه تنفيذ الدرس و قد يكون هذا المكان حجرة دراسية عادية أو معملا أو مدرجا و نحو ذلك من الأمكنة الموجودة في المدارس أو المعاهد أو الكليات و نحوها من المؤسسات

التعليمية المخصصة للدراسة . (محمد حمدان،٢٢،٢٠٠٧) ، و منه يمكن تعريف الصف إجرائيا بأنه : يعتبر المكان الأساسي و الرسمي الذي تتم فيه العملية التعليمية.

ج- الاكتظاظ الصفي : قدمت عدة تعاريف للاكتظاظ الصفي منها :

يعرف الاكتظاظ الصفي بأنه الحالة التي يكون فيها عدد التلاميذ مرتفعا بالفصل الدراسي بحيث يفوق الطاقة الاستيعابية الكفيلة بإحتظانهم في ظروف و شروط تربوية مثلى تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية . (وزارة التربية الوطنية،١٠،٢٠٠٨) . كما يعرف بارتفاع معدل التلاميذ بالقسم بمؤسسة تعليمية أو بمستوى معين أو بشعبة أو سلك دراسي. (حسن شحاتة و آخرون،٢٢٦،٢٠٠٣) ، ومنه يمكن تعريف الاكتظاظ الصفي إجرائيا بأنه : بلوغ و ازدياد عدد الطلبة الجامعيين في الصف الدراسي عن العدد النموذجي بحيث يكون مابين ٢٨ إلى ٣٠ فما فوق

د- التحصيل العلمي:

لغة: إن مصطلح التحصيل في اللغة العربية مأخوذ من الفعل حصل الشيء و الأمر خلصه و ميزه عن غيره و تحصيل الشيء تجميع و تثبيت.

اصطلاحا: قدمت عدة تعاريف للتحصيل العلمي منها :

يعرفه قاسم علي الصراف بأنه: المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه.

أما مصلح الصالح فيعرفه بأنه: المعرفة التي يتم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، و التي تحددها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرسين.

في حين يعرفه نواف أحمد بأنه: المعلومات و المهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة دراسية محددة. (محمد حمدان،٨٧،٢٠٠٧)

أما عبد المحسن الكناني فيعرفه ب : كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة و الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما.

ومنه يمكن تعريف التحصيل العلمي إجرائيا بأنه: المهارات و المعارف المكتسبة من طرف طلبة سنة أولى علوم إجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة، في الحصص التعليمية المسطرة و التي تؤهلهم للحصول على أعلى الدرجات العلمية .

هـ- الطالب الجامعي : قدمت عدة تعاريف للطالب الجامعي منها :

يعرف بأنه الشخص الذي اكتسب عن طريق الدراسة النظامية الطويلة بالجامعة بنوع خاص أتقن دراسة أكاديمية عليا أو أكثر، أي يحصل على معرفة تفصيلية و مهارة في البحث و التحليل النقدي في ميدان دراسته. (نهاد خملة،٦١،٢٠١٤)

كما يعرف بأنه الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني التقني العالي إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك .

و يعرف أيضا بأنه أحد العناصر الأساسية و الفعالة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي إذ أنه يمثل النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية.

كما يعرف أيضا بأنه : شخص يسمح له مستواه العلمي بالانتقال من المرحلة الثانوية بشقيها العام و التقني إلى الجامعة وفقا لتخصص يخول له الحصول على الشهادة إذ أن للطالب الحق في اختيار التخصص الذي يتلاءم مع ذوقه و يتماشى مع ميله . (نهاد خملة،٢٠١٤ ،٦١)

ومنه يمكن تعريف الطالب الجامعي إجرائيا بأنه: بالفرد أو مجموعة الأفراد الذين يزاولون دراستهم العليا بجامعة محمد خيضر ،بسكرة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية أين يتم إكسابهم المهارات و المعارف و الخبرة البحثية والنقدية .

مجالات الدراسة

المجال المكاني: تم إجراء الدراسة الميدانية بجامعة محمد خيضر بسكرة التي أنشأت سنة ١٩٨٤، و تضم ٠٦ كليات هي : _ كلية العلوم الدقيقة و علوم الطبيعة و الحياة _ كلية العلوم و التكنولوجية_ كلية الآداب و اللغات _ كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية _ كلية الحقوق و العلوم السياسية _ كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير .

و تنقسم كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بدورها إلى قسم العلوم الإنسانية و قسم العلوم الاجتماعية الذي سيتم فيه التطبيق الميداني لهذه الدراسة و بالتحديد مستوى سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية، و التي تضم ١٨ فوجا بيداغوجيا أي حوالي ٨٠٠ طالبا .

المجال البشري: تم تطبيق دراستنا هذه على عينة من طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية (ذكورا و إناثا) بجامعة محمد خيضر بسكرة ، و الذين بلغ عددهم ١٨٠ طالبا و طالبة .

المجال الزمني: تم إجراء الدراسة على فترتين ،أما الأولى فتتعلق بالدراسة الاستطلاعية وذلك من بداية السنة الجامعية أي تقريبا من شهر أكتوبر أين التحق جميع الطلبة بالمقاعد البيداغوجية، في هذه الفترة لاحظنا أن دفعة طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية و التي تضم ١٨ فوجا بيداغوجيا يزيد حجم كل منها عن ٤٠ طالبا و طالبة .

أما الفترة الثانية فكانت من بداية شهر أفريل إلى غاية بداية شهر ماي ،أين قمنا بتوزيع الاستمارات على عينة من طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية، و الذين بلغ عددهم ١٨٠ مفردة ، وتم استرجاع الاستمارات في نفس اليوم الذي وزعت

فيه على المبحوثين، و بعدها تم تفريغ البيانات في شكل جداول ثم تحليلها وصولا إلى النتائج .

منهج الدراسة : نظرا لطبيعة دراستنا و الهدف منها المتمثل في وصف ظاهرة واقعية وهي تأثير الاكتظاظ الصفي على التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين ، فالمنهج الأكثر ملائمة هو المنهج الوصفي .

حيث قمنا برصد معلومات حول ظاهرة الاكتظاظ خاصة لدى طلبة السنة الأولى جذع مشترك علوم اجتماعية، ثم قمنا بتحليلها عن طريق توزيع استمارات على الطلبة ثم توصلنا إلى النتائج التي سوف نعرضها لاحقا .

عينة الدراسة : في دراستنا هذه اعتمدنا على العينة القصدية مكونة من ١٨٠ طالب و طالبة من أقسام السنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية .

أدوات جمع البيانات

يرى الباحثون أن عملية جمع البيانات من أبرز مراحل البحث و تختلف صيغ جمعها وطرقها باختلاف الموضوع المراد تناوله و دراسته، و في دراستنا هذه اعتمدنا على الأدوات التالية :

الملاحظة: لقد إعتمدنا على الملاحظة في دراستنا هذه في فترة القيام بالدراسة الاستطلاعية ، أين لاحظنا أن دفعة طلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية تضم عدد كبير من الطلبة المقسمين على ١٨ فوجا بيداغوجيا و يزيد حجم كل منها عن ٤٠ طالب و طالبة .

المقابلة : واستخدمنا في دراستنا هذه المقابلة الحرة مع بعض الطلبة والطالبات ، وكذا بعض الأساتذة المدرسين للسنة الأولى جذع مشترك.علما أن الباحثة كانت ضمن الطاقم المكلف بتدريس السنة الأولى .

الاستمارة: تم الإعتماد على الاستمارة كأداة بحثية أين تم توجيهها إلى طلبة وطالبات سنة أولى جذع مشترك علوم إجتماعية. وتكونت الاستمارة من ٢٥ سؤالا.

عرض و تحليل المعطيات :

جدول ١: يوضح توزيع مفردات العينة حسب السن:

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية %
١٨ ـ ٢٥	١٦٠	٨٨,٨٨
٢٥ ـ ٣٢	٤	٢,٣٣
٣٢ فما فوق	٦	٣,٤٩
المجموع	١٨٠	١٠٠

يتبين لنا من هذا الجدول أن نسبة 88,88 % من مفردات العينة تتراوح أعمارهم بين ١٨ - ٢٥ سنة، أما نسبة ٢,٣٣ % من مفردات العينة الذين تتراوح

أعمارهم ما بين ٢٥ ـ ٣٢ سنة، فيما تمثل نسبة ٣,٤٩ % فتمثل مفردات العينة الذين تتراوح أعمارهم من ٣٢ فما فوق .

و هذا ما يدل على أن أكثر الأفراد الذين يتوجهون إلى الدراسة في الجامعة هم من الفئة الأولى الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ ـ ٢٥ المفعمين بالطموح و الرغبة في الحصول على دبلوم لضمان مكانة في المجتمع و وظيفة لائقة لتغطية متطلبات الحياة ، أما بالنسبة للفئتين الأخريتين فمفرداتهما إما انقطعوا عن الدراسة ثم عاودوا الرجوع للمقاعد البيداغوجية ، أو من نالوا شهادات فيما سبق في تخصصات أخرى و عاودوا الرجوع إلى الجامعة بهدف الحصول على شهادات أخرى لتعزيز خبرتهم و نصيبيهم من المعرفة، و إما للارتقاء في سلم الوظيفة التي يتقلدوها .

و في الأخير نستنتج أن أكبر فئة من الطلبة الجامعيين هم من توجهوا إلى الجامعة بهدف الحصول على الشهادة، كما نجد فئة قليلة ممن توجهوا إلى الدراسة في الجامعة لتعزيز نصيبيهم من المعرفة و الخبرة و الشهادات.

جدول ٢: يوضح توزيع مفردات العينة حسب الجنس .

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	١٥	٨,٣٨
أنثى	١٦٥	٩١,٦٦
المجموع	١٨٠	١٠٠

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة ٩١,٦٦ % من مفردات العينة هم إناث، أما نسبة ٨,٣٨% فتمثل الذكور.

و عليه نستخلص أن فئة الإناث هن الغالبون على فئة الذكور في أواسط طلبة الجامعة و خاصة في بعض التخصصات، و هذا إنما يرجع لعدة معطيات، أولها أن فئة المواليد الإناث في ارتفاع مستمر مقارنة مع فئة المواليد الذكور.

ثانيها أن الذكور في الغالب يتوقفون في مستويات تعليمية معينة قبل الجامعة، و هذا راجع لتدني الدافعية و الرغبة في الدراسة بالنسبة للذكور و طغيان رغبات أخرى منها العمل، أو عدم القدرة على الامتثال للقوانين و الالتزامات التي تفرضها المؤسسة التعليمية .

ثالثها أن فئة الذكور التي تلتحق بالجامعة أكثر ميلا لتخصصات معينة (كالهندسة التكنولوجيا، الطب...) أكثر من تخصصات أخرى (كالعلوم الاجتماعية ...) .

جدول ٣ : يوضح توزيع مفردات العينة حسب النتائج المتحصل عليها

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
ضعيفة	٨	٤,٥٢
متوسطة	١٤١	٧٨,٣٣

جيدة	٣١	١٧,٥١
المجموع	**١٨٠**	**١٠٠**

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة 78,33 % من مفردات العينة تحصلوا على نتائج متوسطة، أما نسبة ١٧,٥٧% فتحصلوا على نتائج جيدة، فيما تحصل نسبة 04.52 % على نتائج ضعيفة.

من القراءة الأولية لمعطيات الجدول يتبين لنا أن غالبية مفردات العينة كانت نتائجهم متوسطة و الذين في الغالب تتراوح معدلاتهم ما بين (١٠ _ ١٢)، أما الفئة القليلة التي تحصلت على نتائج جيدة فلا تتجاوز معدلاتهم ١٤ (أقل منها) ، أما الفئة التي تحصلت على نتائج فلم تصل إلى المعدل المقبول و هو ١٠ .

و منه نستنتج أن مستوى تحصيل غالبية مفردات العينة مستوى متوسط لا يتعدى مجرد الانتقال من سنة جامعية إلى أخرى، و بهذا فلا يتعدى هدف و طموح غالبية الطلبة سوى ضمان الحصول على المعدل الذي يسمح لهم بالانتقال من هذه السنة إلى السنة القادمة ، في غياب طموح الحصول على معدلات ممتازة مثل : معدل ١٤، ١٥، ٦ ، الذي يبعث بالفخر و الاعتزاز و زيادة الطموح إلى أشياء أكبر كإكمال الدراسات العليا و الحصول على أعلى الدرجات و الشهادات العلمية .

جدول ٥: يوضح توزيع مفردات العينة حسب رأيهم في تأثير الاكتظاظ الصفي على الانتباه

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	١٦٨	٩٣,٣٣
لا	١٢	٦,٦٧
المجموع	**١٨٠**	**١٠٠**

نلاحظ من هذا الجدول أن نسبة ٩٣,٣٣ % من مفردات العينة يؤكدون أن الاكتظاظ الصفي يؤدي إلى التشتت و عدم الانتباه ، أما نسبة ٦,٦٧ % فينفون ذلك .

و هذا ما أكدته الدراسة التي قام بها جابر نصر الدين و برا هيمي الطاهر حول اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية التي بينت أن لحجم عدد التلاميذ في الصف الدراسي الواحد تأثير على مدى انتباههم، حيث أنه كلما زاد حجم الجماعة فان توفر فرص الانتباه تتضاءل، فجماعة الصف الصغيرة في العدد تستفيد أكثر من الجماعة الصفية الكبيرة العدد من حيث توفر فرص الانتباه . (جابر نصر الدين و براهيمي الطاهر،٩،٢٠٠٥)

ومنه نستنتج أن لحجم الطلبة داخل الصف الدراسي تأثير على الانتباه داخله، حيث كلما ارتفع عدد الطلبة داخل الصف الدراسي يؤدي ذلك إلى التشتت و عدم الانتباه .

جدول ٦ : يوضح توزيع مفردات العينة حسب رأيهم في الجو السائد داخل الصف الدراسي و تأثيره عل المتابعة و الاهتمام بالموضوعات العلمية

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	١١١	٦١,٦٦
لا	٦٩	٣٨,٧٦
المجموع	١٨٠	١٠٠

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 66, ٦١ % من مفردات العينة ينفون تأثير الجو السائد داخل الصف الدراسي عل المتابعة و الاهتمام بالموضوعات العلمية المختلفة، أما نسبة ٣٨,٧٦% فيثبتون ذلك.

و لكن بالنظر إلى الواقع و الدراسات التي أجريت على البيئة الصفية أثبتت أن للبيئة الصفية تأثير كبير على تحفيز المتعلم أو الإنقاص من دافعيته للتعلم و هذا مابين أن المبحوثين لم يكونوا نوعا ما صادقين في إجاباتهم .

و يرى كثير من الأساتذة أن ما يعيق عملية التعلم الفعال هو نقص الدافعية للتعلم لدى الطلبة و التي يسببها الجو السائد داخل الصف الدراسي المكتظ . (آمال لعشيشي ،٦،٢٠١٢)

و منه نخلص إلى أن الاكتظاظ الصفي، أو الجو السائد داخل الصف المكتظ لا يشجع الطالب على المتابعة و الاهتمام بالموضوعات العلمية المختلفة.

جدول ١٠ : يوضح توزيع مفردات العينة حسب مواجهة صعوبات في تلقي المعلومات المقدمة في حصص الأعمال الموجهة

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	٩٧	٥٣,٨٨
لا	٨٣	٤٦,٨٩
المجموع	١٨٠	١٠٠

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة 53,88% كانت إجابتهم بنعم، أما نسبة ٤٦,٨٩% منهم كانت إجابتهم بلا.

إن المناخ الصفي الذي يسود غرفة الصف يلعب دورا كبيرا في تسهيل عملية انتقال المعلومات المطروحة في حصص الأعمال الموجهة هذا بالنسبة للصف الدراسي الذي تسوده بيئة صفية جيدة .

أما البيئة الصفية الغير ملائمة أي الاكتظاظ الصفي، و كما جاء في دليل تدبير الأقسام المكتظة أن الاكتظاظ الصفي فلا يساعد الطالب على تلقي المعلومات المقدمة، فصوت الأستاذ و الطلبة الذين يلقون البحث لا يصل إلى جميع الطلبة خاصة من يجلسون في آخر الصف الدراسي المكتظ .

و منه نخلص إلى أن الطالب الجامعي داخل الصف المكتظ يجد صعوبة في تلقي المعلومات المقدمة في حصص الأعمال الموجهة.

جدول ١٢ : يوضح توزيع مفردات العينة حسب رأيهم في مساهمة الاكتظاظ الصفي في تدني النتائج التحصيلية

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	١٣٨	٧٦,٦٦
لا	٤٢	٢٣.,٦٠
المجموع	١٨٠	١٠٠

يتبين لنا من الجدول أعلاه أن نسبة ٧٦,66% من مفردات العينة يؤكدون أن الاكتظاظ الصفي يساهم في تدني النتائج التحصيلية، أما نسبة ٢٣,٦٠% منهم فكانت إجابتهم بلا .

وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات التي تناولت تدني النتائج التحصيلية للتلاميذ أو الطلاب و لقد توصلت أغلبية هذه الدراسات أن من أكثر الأسباب المحتملة لظاهرة تدني النتائج التحصيلية هي الظروف المحيطة و أثرها البالغ، كظروف البيئة الصفية و التي منها الاكتظاظ الصفي الذي يعتبر من أكثر مشكلات البيئة الصفية تأثيرا على التحصيل العلمي للطالب الجامعي. (محمد حسن لعمايرة ،٦٨،٢٠١٠)

و منه نستنتج أن الاكتظاظ الصفي يساهم في تدني النتائج التحصيلية للطالب الجامعي .

جدول ١٣ : يوضح توزيع مفردات العينة حسب رأيهم في تأثير الاكتظاظ الصفي على فعالية النقاش بين الأستاذ و الطالب

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	١٦٠	٨٨,٨٨
لا	٢٠	١١,٢٤
المجموع	١٨٠	١٠٠

تبين لنا معطيات الجدول أن نسبة ٨٨,88 % من أفراد العينة تؤكد أن على أن الاكتظاظ الصفي يؤثر على فعالية النقاش البيداغوجي بين الأستاذ و الطالب ، أما نسبة ١١,٢٤ % فتنفي ذلك .

و عليه نخلص إلى أن الاكتظاظ الصفي يؤثر على فعالية النقاش بين الأستاذ الطالب و هذا ما أثبتته دراسات عديدة حيث أن البيئة المحيطة بعملية الاتصال و النقاش لها تأثير كبير على هذه العملية أي التواصل التربوي و النقاش البيداغوجي و تجعله غير كاملا أو مشوشا، فالبيئة الصفية بمكوناتها المختلفة لها تأثير على فعالية النقاش، ومن

مكونات البيئة الصفية الطلبة الذين إذا ازداد عددهم داخل هذه البيئة أصبحوا من معوقات النقاش الفعال . (زياد أحمد خليل الدعس،٢٠٠٩، ٢١٧)

و منه فالاكتظاظ الصفي يؤثر على فعالية النقاش البيداغوجي بين الأستاذ الجامعي و الطالب الجامعي .

جدول ١٨ : يوضح توزيع مفردات العينة حسب اعتقادهم حول أن الفوضى من معيقات عملية التفاعل داخل الصف الدراسي .

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	١٦٩	٩٣,٨٨
لا	١١	٦,٢١
المجموع	١٨٠	١٠٠

نلاحظ من هذا الجدول أن نسبة ٩٣,88 % من مفردات العينة يؤكدون أن الفوضى من معيقات عملية التفاعل داخل الصف الدراسي، أما نسبة ٦,٢١ % منهم كانت إجابتهم بلا .

و بهذا اعتبر أغلبية مفردات العينة أن الفوضى معيقات عملية التواصل الصفي بين الأستاذ و الطالب .

و لقد أثبتت دراسات عديدة أن عملية التفاعل الصفي تتأثر بشكل كبير بالبيئة الصفية الغير جيدة التي تمتاز بالفوضى و الصخب و الشغب و التي تعرقل عملية التفاعل الجيد بين الأستاذ و الطالب، بحيث أنها تجعل صوت الأستاذ لا يصل إلى جميع الطلبة في الصف الدراسي، كما أن الطلبة لا يستطيعون التفاعل مع الأستاذ و لا يستطيعون إيصال أصواتهم للأستاذ بسبب الجو السائد الغير جيد للتفاعل . (محمد حسن لعمايرة ،٦٨،٢٠١٠)

ومنه فالفوضى تعتبر من معيقات عملية التفاعل داخل الصف الدراسي .

جدول ٢٢ : يوضح توزيع مفردات العينة حسب رأيهم في الاكتظاظ الصفي و تأثيره على مراعاة الأستاذ للفروق الفردية بين الطلبة

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	١٠٥	٥٨,٣٣
لا	٧٥	٤١,٩٠
المجموع	١٨٠	١٠٠

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 33 , 58 % من مفردات العينة يؤكدون على أن الاكتظاظ الصفي يجعل الأستاذ لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، أما نسبة ٤١,٩٠ % منهم ترى عكس ذلك .

حيث أن ارتفاع عدد الطلبة داخل الصف يجعل الأستاذ في الغالب يتناسى أن لكل طالب قدراته
و حاجاته وميوله الخاصة التي تميزه عن الآخرين من زملائه، فالصف المكتظ يجعل الأستاذ إلى إلقاء الدرس على الطلاب دون مراعاة قدرات كل طالب على الفهم و الاستيعاب لهذا الدرس، فلا يعيد شرح الدرس مرات عديدة للطلبة من ذوي القدرات المحدودة، و ذلك لأنه استنفذ جزء كبير من وقت الحصة في ضبط غرفة الصف ومن ثم لا يتبقى لإلقاء الدرس إلا وقت ضئيل يلقي فيه الأستاذ الدرس . (محمد حسن العمايرة، ٢٠١٠، ٦٨)

ومنه فالاكتظاظ الصفي يجعل الأستاذ لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، لأن وقت الحصة التعليمية و طبيعة الصف المكتظ لا تسمح بذلك.

جدول ٢٥: يوضح توزيع مفردات العينة حسب رأيهم حول كثرة العدد يجعل الأستاذ يتبع طريقة الإلقاء دون حوار و مناقشة

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	١١٦	٦٧,٤٤
لا	٦٤	٣٥ , ٧٥
المجموع	**١٨٠**	**١٠٠**

تبين معطيات الجدول أن ٦٤,٤٤ % من مفردات العينة يرون أن الصف المكتظ يجعل الأستاذ يتبع طريقة الإلقاء دون بدل اعتماد الحوار و المناقشة في التدريس، أم نسبة ٧٥ , ٣٥ % منهم فتنفي ذلك.

إن التدريس بالأقسام المكتظة عملية جد مرهقة فالمدرس يجد نفسه أثناء تأطير صف به أعداد كبيرة من التلاميذ مضطر إلى التعامل بكيفية مخالفة مع الزمن المخصص للعملية التعليمية و لذلك يلجأ الأستاذ إلى استغلال الوقت المخصص للحصة التعليمية لإلقاء الدرس دون حوار و مناقشة ، ليستطيع في الأخير إكمال البرنامج التعليمي أي الدروس المسطرة . (وزارة التربية الوطنية،٢٠٠٨، ١٣)

و منه نخلص إلى أن كثرة العدد للطلاب داخل الصف الدراسي يجعل الأستاذ يتبع الطريقة الإلقائية بدل اعتماد الحوار و المناقشة في التدريس.

النتائج العامة للدراسة

من خلال النتائج المتحصل عليها ، يمكننا القول أن فرضيات الدراسة قد تحققت في جوانب كبيرة منها كما يلي :

١ - **الفرضية الأولى :** حول تأثير الاكتظاظ الصفي على استيعاب الطالب الجامعي للمادة العلمية .

حيث توصلنا إلى :

- إن نسبة ٩٣,٣٣% تؤكد على أن ارتفاع عدد الطلبة داخل الصف الدراسي يؤدي إلى التشتت و عدم الانتباه .

كما تؤكد نسبة 61,66% أن الاكتظاظ الصفي يضعف رصيد المعلومات التي يبنيها الطلب الجامعي من خلال الموضوعات التي تطرح أمامه .

أما نسبة ٥٣,١١ % فتؤكد أن الطالب داخل الصف المكتظ يجد صعوبة في تلقي المعلومات المقدمة في حصص الأعمال الموجهة .

كما توصلنا إلى أن نسبة ٩٢,٧٨% أن التشويش داخل الصف الدراسي ينقص من تركيز الطالب الجامعي في حصص الأعمال الموجهة.

كما تؤكد نسبة ٧٦,٤٠% أن الاكتظاظ الصفي يساهم في تدني النتائج التحصيلية للطالب الجامعي .

٢ - **الفرضية الثانية :** حول تأثير الاكتظاظ الصفي على التواصل التربوي بين الأستاذ

و الطالب الجامعي . حيث توصلنا إلى :

- أن نسبة ٧٦,٦٦ % تؤكد على أن الاكتظاظ الصفي يؤثر على فعالية النقاش البيداغوجي بين الأستاذ الجامعي و الطالب الجامعي .
- كما تؤكد نسبة ٩٣,٧٩% أن الفوضى تعتبر من معيقات عملية التفاعل داخل الصف الدراسي .
- أما نسبة ٩٣, ٨٥ % تؤكد على أن التشويش يصعب عملية التواصل بين الأستاذ الجامعي و الطالب الجامعي .
- كما توصلنا إلى أن نسبة 88,8٨ % تبين أن الأستاذ الجامعي لا يقوم بإشراك جميع الطلبة في الحوار و النقاش.
- كما تبين نسبة ٥٨,٣٣% أن الاكتظاظ الصفي يجعل الأستاذ لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- كما تؤكد نسبة ٦٤,٤٤ % أن الأستاذ في الصف المكتظ لا يعطي فرص متكافئة و متساوية للطلبة أثناء المشاركة الصفية.
- وفي الأخير نصل إلى نتيجة نهائية للدراسة مفادها أن للاكتظاظ الصفي تأثيرا على التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين.

وهذا ما أشار إليه عماد الزغول في دراسة له حول اكتظاظ الطلاب، حيث أكد على الأثر السلبي الكبير لزيادة عدد الطلاب داخل الغرفة الصفية على الطالب من جهة والمعلم من جهة أخرى ويبين أن اكتظاظ الطلاب في مكان ضيق يؤدي إلى ضجة كبيرة لا تمكن المعلم من أداء مهمته بالشكل الصحيح، إضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية، كما تقلل من فرصة الطالب في المشاركة والمبادرة وتحوله من

طالب مشارك إلى متلق، إضافة إلى جعل الصف بيئة ملائمة للشللية والمشاكل .
وينوه الزغول إلى أن زيادة عدد الطلاب يزيد العبء النفســـي على المعلـــم، فيبذل جهدا كبيرا داخل الحصة سواء على المستوى التعليمي أو التنظيمي وتجعله يسعى إلى إنهاء الحصة بأي شكل كان بغض النظر عن النتيجة .
ويؤكد أن تراوح عدد الطلاب بين ٢٠-٢٥ طالبا في الصف يعطي الطالب فرصته الحقيقية في المشاركة والاستجابة، كما تمنح المعلم الفرصة لإعطاء الطالب حقه ومراعاة الفروق الفردية. (http://alghad.comn)

خاتمة :

وختاما يمكننـــا القول أنه ومن خلال دراستنا هذه لتأثيـــر الصفوف المكتظة على التحصيـــل العلمـــي لطلبة سنة أولى جذع مشترك علوم اجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة. توصلنا إلى أن الاكتظاظ الصفي يؤثر على التحصيل العلمي للطلبة الجامعيين ، من خلال تأثيره على استيعابهم للمادة الدراسية ، و كذا من خلال تأثيره على التواصل التربوي بينهم و بين الأستاذ .
وعليه وددنا أن نقدم مجموعة من الاقتراحات التي يمكن عن طريقها الحد من ظاهرة اكتظاظ الصفوف الدراسية بالجامعة نلخصها فيما يلي:

- إجراء بحوث و دراسات أعمق في هذا الموضوع في الجامعة الجزائرية و الإفادة من نتائج هذه الدراسات في اقتراح أساليب علاج هذه المشكلة.
- التخفيف من عدد الطلبة داخل الصفوف الدراسية بالجامعة.
- إعادة النظر في السياسة المعتمدة في توجيه الطلبة نحو التخصصات المفتوحة للطلبة بالجامعة .
- وضع خطة دقيقة في كيفية تشكيل الصفوف الدراسية و كيفية توزيع الطلبة على هذه الصفوف .
- الاهتمام بمعايير جودة البيئة الصفية و ملاءمتها للشروط البيداغوجية .

المراجع:

الحطاب ، محمد (٢٠٠٩)، **تدبير الاكتظاظ و الأقسام المشتركة بالمؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي ،** المملكة المغربية .

الدعس، زياد أحمد خليل (٢٠٠٩)، **معوقات الاتصال و التواصل التربوي بين المديرين و المعلمين بمدارس محافظة غزة و سبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة** ، رسالة ماجستير في التربية ، الجامعة الإسلامية غزة ، فلسطين.

العمايرة،محمد حسن(٢٠١٠)، **المشكلات الصفية**، ط ٣، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان.

جابر،نصر الدين وإبراهيمي، الطاهر(٢٠٠٥) ، **اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية**، مجلة العلوم الإنسانية ، العدد السابع جامعة محمد خيضر بسكرة.

حمدان، محمد (٢٠٠٧)، **معجم مصطلحات التربية و التعليم**، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، عمان.

خملة، نهاد (٢٠١٤)، **واقع الاختيار المهني لخريجي الجامعة الجزائرية**، جامعة محمد خيضر بسكرة.

زيتون، كمال عبد الحميد، **التدريس (نماذجه و مهاراته)**، ط ٢، عالم الكتب،القاهرة، ٢٠٠٥.

سني،إبراهيم (٢٠١٥)، **العوامل الأسرية و علاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم و التلميذ في مادة اللغة العربية** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في تخصص علم اجتماع التربية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ،الجزائر.

شحاتة، حسن(٢٠٠٣)،**معجم المصطلحات التربوية و النفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

لعشيشي أمال، **أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي (٢٠٠٨)، **الدليل المنهجي لتدبير الأقسام المكتظة**، المملكة المغربية.

زيادة عدد الطلبة بالصفوف يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي، نقلا عن الموقع الإلكتروني: http://alghad.comn,le23/12/2016 a 12h23

أقسام علم النفس في الوطن العربي واضطراب الهوية

إعداد

أ.د/ عثمان حمود الخضر

كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت

استلام البحث : ١٤ / ٢ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٨ / ٢ / ٢٠١٩

المستخلص :

تشخص الورقة واقع أقسام علم النفس في الوطن العربي، ملقية الضوء على ما تعانيه من اضطرابات في الهوية الفكرية، والبحثية، والإدارية، والمهنية، والجنسية، إضافة إلى اضطراب هوية فلسفة التعليم، والنظم، واللغة، والانتماء. وتدعو لبلورة هوية مشتركة لهذه الأقسام، وتستعرض الجهود السابقة التي تمت في هذا الشأن. وتنادي أن تنطلق العلوم النفسية في الوطن العربي، بقيادة روادها في الجامعات العربية والجمعيات والروابط والاتحادات النفسية، من خصائص المجتمع العربي الإسلامي وتراثه الزاخر، وتعكس حاجاته وأولوياته، بحيث تدعم خطط التنمية في بلادها، مستفيدة من التقنيات الحديثة في القياس والتواصل والرصد والتخزين والتدوين، كما تدعو إلى العمل الجماعي للمختصين النفسيين لتطوير أطر ونماذج نفسية تناسب السياق الثقافي التي تعمل به.

الكلمات المفتاحية: أقسام علم النفس؛ الوطن العربي؛ الهوية؛ التوطين؛ علم نفس إسلامي

Abstract:

This paper analyses the current situation of the psychology departments in the Arab World, shedding the light on its identity disorders in the areas of intellectual, professional, managemental, philosophical, systematical, linguistic, and belongness. The paper calls for creating shared identity for these departments, and reviews past efforts in this regard. It also proposes that psychology in the Arab World should have its unique identity which stems from Islamic and Arabic culture,

values, and history, and reflects its characteristics and needs. The paper calls for psychology in this part of the world to support the development plans in its countries. And to benefit from new trends in measurements and applications. It also encourages collaborative work among Arab psychologists to develop new models and theories consistent with its culture and values.

Keyword: Psychology Departments; Arab World; Identity; Indigenous; Islamic Psychology

مقدمة :

يشعر الاختصاصيون النفسيون العرب بالفخر لانتسابهم لأمة كان لها فضل السبق في البدايات المبكرة التي شكلت أساس العلوم الحديثة كما نفهمها اليوم، فقد طور بعض العلماء المسلمين كابن سينا، وابن رشد، والغزالي، والبلخي، والكندي، والرازي، والفارابي، ومسكويه، وابن خلدون، وغيرهم، منذ بدايات القرن التاسع الميلادي أفكارا علمية يمكن أن نصنفها بأنها مواضيع نفسية بامتياز، لا مجال لذكرها هنا، ويكفي أن نقول إن أول مستشفى عُرف بأنه يعالج أمراضا عقلية أنشأ في القرن التاسع ميلادي كان في دمشق (أحمد، ٢٠٠٦). لكن رغم هذه البداية المبكرة، إلا انها لم تستغل، أو لم تكن كافية لبلورة هوية مستقلة لعلم نفس عربي إسلامي يماثل ما هو غربي.

فلم تظهر بوادر كتابات نفسية في الوطن العربي وفقا للنسق الحديث إلا في أواخر القرن التاسع عشر في كل من لبنان ومصر، في كتابات بسيطة في مجلة "المقتطف" التي تأسست في بيروت عام ١٨٧٦ والتي انتقلت فيما بعد للقاهرة عام ١٨٨٥. كما كان أول كتاب يحمل أسم "علم النفس" قام بتأليفه محمد شريف سليم عام ١٨٩٥ (مراد، ١٩٦٥)، في حين يمكن اعتبار كتاب "الطريقة المبتكرة لقياس العقول .." الذي نشره أحمد فكري عام ١٩٢٠ هو أول كتاب سيكولوجي عربي يتناول ذكاء الأطفال. كما يمكن أن نعد افتتاح قسم الفلسفة وعلم النفس بجامعة القاهرة، التي أسست في عام ١٩٠٨، بداية أكاديمية منظمة لتدريس علم النفس، رغم كونه آنذاك مقررا منفصلا متأثرا بمدرسة علم النفس الفرنسية التي ركزت اهتمامها بعلم النفس العام. ثم تأسيس المعهد العالي للتربية عام ١٩٢٨ الذي اهتم بالعلوم التربوية والنفسية. كما نلحظ أن أول دراسة امبيرقية موثقة ومنشورة تمت في مصر عامي ١٩٢٨-١٩٢٩ لتقنين اختبار "بلارد" للذكاء Ballard's Test of Intelligence على ٤٠٠٠ طفلا ومراهقا، تبعها تقنين اختبار ستانفارد-بينيه عام

١٩٢٨، كما قدم علم النفس لطلبة الثانوية المصرية عام ١٩٣٣ كجزء من مقرر الفلسفة (Abou-Hatab, 1997). كما نجد أن أول جمعية نفسية مهنية أسست في الوطن العربي في ١٩٤٧ وهي الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

ويلحظ المتابع أن هناك توأمة واضحة بين علم النفس والفلسفة والاجتماع، تجدها في معظم جامعات علم النفس في الوطن العربي، لكن لم يحدث انفصال حقيقي بينهم إلا في عام ١٩٧٤ في جامعات القاهرة والإسكندرية وعين شمس (Soueif, 1991)، تبعها انشاء أول قسم علم النفس في السودان عام ١٩٦٧ في كلية الأحفاد للمرأة، واليوم يدرس علم النفس كقسم منفصل في معظم الجامعات العربية، كما يدرس في معظم الثانويات العامة أيضا (عيون السود، ٢٠٠٠). ولم تلحق باقي الدول العربية بمصر، التي لها فضل السبق في هذا المجال، إلا في الخمسينات والستينات من القرن الماضي، ورغم أن عمر علم النفس العربي اليوم أكثر من خمسين عاما، إلا أنه لم يصل لمرحلة الانطلاق بعد (أحمد، ٢٠٠٦).

برزت في الجامعات المصرية، التي كانت السباقة في انشاء أقسام علم النفس في الوطن العربي، ثلاثة اتجاهات علمية تعد مداخل لفهم ودراسة السلوك، الأول اتجاه تجريبي احصائي كان له الفضل في تطوير البدايات الأولى للمقاييس النفسية في الوطن العربي، وأبرز رواد هذا الاتجاه هو عبدالعزيز القوصي وإسماعيل قباني، الذي أسس أول مختبر في علم النفس في كلية التربية بجامعة القاهرة. أما الاتجاه الثاني فيمثل المدرسة التحليلية والذي كان مصطفى زوير أبرز روادها. في حين كان الاتجاه الثالث يركز على تكاملية الانسان من حيث هو كائن فسيولوجي، وكان من أبرز رواده يوسف مراد، الذي أسس وتلامذته أول مجلة عربية متخصصة في علم النفس في جامعة عين شمس سميت مجلة علم النفس. وفي مصر اليوم، يمكنك أن تجد الاتجاه الموضوعي التجريبي والتطبيقي الإكلينيكي في جامعة القاهرة، في حين تجد الاتجاه التحليلي أكثر وضوحا في جامعة عين شمس، أما المدرسة الإنسانية التي تهتم بالصحة النفسية فيمكن تلمس معالمها في جامعة الأزهر، في حين أن التوجه العضوي أكثر وضوحا في كليات الطب النفسي.

وارتبط تطور علم النفس في باقي الأقطار العربية بنشأة الجامعات فيها، وكان ذلك في الخمسينيات والستينيات والسبعينيات. ومعظمها في كلية التربية وبعضها في الآداب. ويسود المنهج التحليلي في جامعات بلاد الشام وشمال أفريقيا حيث يظهر الاهتمام بالتحليل النفسي، لكن الاتجاه الموضوعي التجريبي أكثر وضوحا في الجامعات الخليجية وفي اليمن والعراق.

اضطراب الهوية :

بعد أن قمنا باستعراض سريع للبدايات الأولى لنشأة علم النفس في الوطن العربي، سنحاول الآن تلمس هوية هذه الأقسام وما تعانيه من اضطراب يؤثر سلبا على انطلاقها، ويعيق من مسيرها.

أولا: اضطراب الهوية الفكرية

لا تزال العلوم النفسية في البلاد العربية تعتمد على الأطر النظرية والمنطلقات الفكرية والأدوات النفسية التي نشأت أساسا في الغرب، قام به علماء نفس غربيون متأثرين بتاريخهم وخلفياتهم الثقافية، استمدوا معارفهم النفسية من خلال بحوث أجريت في بلادهم وعلى عينات من بيئتهم، وفي معظم الأحيان لم يتم نقد مسلّمات وفروض ومفاهيم هذه العلوم من وجهة نظر الثقافة العربية والإسلامية، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم الاختصاصيين النفسيين العرب والمسلمين يفتقرون لخلفيات شرعية كافية، أو لا يتوافر لهم إطار مرجعي يُقيّمون من خلاله ما يرد إليهم، أو بسبب الانبهار المفرط بالحضارة الغربية، مما أفقد المختص النفسي المسلم والعربي، والقسم العلمي الذي ينتمي له، أي تميز في هويته قائم على مخزونه وتراثه الثقافي والتاريخي (الحكمي، ١٩٩٧). ويعبر أحروشاه (١٩٩٤، ص٩) عن عمق أزمة الهوية بالقول أنه ..

"إذا كان تاريخ السيكولوجيا الغربية، يشكل في جزئه الكبير تاريخ محاولاته في الخلق والإبداع، فإن تاريخ ما يسمى بالسيكولوجيا العربية ما يزال ينتظر من يكتبه، وفي اعتقادنا أن سبب ذلك لا يكمن، كما يعتقد البعض، في حداثة هذا العلم في الوطن العربي أو في محدودية تراكمه الكمي، بل أن المشكل الحقيقي يتجلى في عدم أصالة إنتاجنا السيكولوجي، وبالتالي عدم جدوى الدخول في مغامرة التأريخ لشيء ما يزال يتخبط في متاهات البحث عن التأسيس والبناء، وما نعانيه هو أن خطابنا السيكولوجي لم يتجرد بعد من الدور الذي يلعبه كوكيل فرعي لمدارس واتجاهات سيكولوجية لا علاقة لها بخصائص الإنسان العربي ومقوماته الأساسية".

لقد أدى انعدام الهوية هذا إلى حالة من الانفصال بين واقع الإنسان العربي ومستوى الممارسة النفسية اليومية، مما ولد معه حالة من العجز عن الابتكار والإتيان بجديد، وضعف الأصالة البحثية، بحيث أصبحت معظم البحوث في الوطن العربي، ومن ذلك رسائل الماجستير والدكتوراه، تكرارا لنظائرها في الغرب.

ويمكن وصف العلاقة بين علم النفس العربي وعلم النفس الغربي بأنها علاقة استيراد وتصدير، على حد تعبير الباحث التركي "فاساف" (Vassaf , 1987)، وهذه العلاقة، كما يراها أبوحطب (Abou-Hatab, 1997) ليست قائمة على حاجة فعلية "للمُستورد" بقدر ما هي نتاج قوى السوق القائمة على علاقة تصدير من جهة واحدة، لا تسبقها غربلة لهذا المنتج، ولا معرفة كافية بمتي وكيف ومع من يستخدم،

ويرى أن هناك اعتمادية مفرطة من قبل الباحثين النفسيين على المنتج النفسي الغربي، تخفي نقص في الثقة بالنفس، وتوحّد بشخصية الغربي المتغلب، وتقمص سلوكياته وتبني أفكاره في كل شيء. ويمكن أن تلمس أزمة الهوية هذه في انعكاسها على عدة مجالات، من ذلك أن معظم المقاييس المستخدمة في المجال النفسي مترجمة، وجزء كبير منها لم يخضع لاشتراطات التقنين، حيث بنيت على نظريات وأطر ونماذج معرفية غربية، تم تجريبها على عينات لا تتماثل مع نظائرها العربية.

من جانب آخر، يشكل أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس الواحد في الوطن العربي مزيجا فكريا متنوعا بسبب تنوع المدارس الفكرية للجامعات التي ابتعثوا إليها للحصول منها على درجة الدكتوراه، كالمملكة المتحدة وامريكا وفرنسا وألمانيا، وإن كان هذا التنوع مفيدا في ثراء المعرفة وتنوع زواياها، إلا إن ذلك ولد حساسيات لدى بعض الأعضاء الأقل نضجا، تظهر في تفاخرهم بالجامعات التي تخرجوا منها، أو في تعصبهم الأكاديمي لطريقة تدريسهم أو للأنظمة التي يرونها أنسب، ولا يقابل ذلك نتاجا علميا ولا بحثيا لهم يمكن أن يعطي مصداقية لآرائهم، فاقم من ذلك قوائم تصنيف الجامعات والأقسام غير الموضوعي وغير الأمين أحيانا، فيرى حنفي (٢٠١٥) أنه "إذا كان هناك بعض التأثير الذي يمكن أن تفعله هذه التصنيفات، فهو في إثارة الخلافات الشديدة بين الأكاديميين والإداريين على مزايا وهيبة مؤسساتهم الخاصة، والمناقشات التي لا تتجاوز حدود فقاعة من المجتمع التي نهمها مثل هذه الأرقام". ومن جانب آخر، يمكننا أن نلحظ صراعا آخر بين الأطباء النفسيين والاختصاصيين النفسيين، وبين الأكاديميين والممارسين. وقد تدخل أحيانا الطائفية والقبلية لتلقي بظلالها سلبا على القسم العلمي فتشرذمه أكثر.

ثانيا: اضطراب الهوية البحثية

ولأسباب مرتبطة بنشأة علم النفس بالوطن العربي، نجد أن مجالات الصحة والعيادي والتربوي تستحوذ على اهتمامات الباحثين (Sabourin & Knowles, 2004)، ومع بعض الاستثناءات القليلة، فإن معظم الباحثين العرب يكتب بصورة متقطعة في موضوعات منفصلة، فلا يوجد استمرارية في قضية معينة، والمحفز للبحث غالبا ما يكون توافر أداة القياس وليس جوهرية مشكلة البحث. كما يمكن لنا أن نتلمس هوية الأبحاث النفسية العربية ونقول بأن معظمها يمكن تصنيفه ضمن أبحاث مجالات علم نفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، والتربوي، والإكلينيكي، والمعرفي، والنمائي، مع غياب ملحوظ للبحوث التنظيرية، كما أن معظمها لا يحمل الهم العربي أو الإسلامي ولا حتى الوطني، حيث يتناول قضايا بحثية لا تحظى بأولية في بلادها، مع افراط في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، يقابلها ندرة في الدراسات التجريبية، ربما لقلة وضعف تجهيز المختبرات النفسية، كما يعتمد الكثير منها على عينات طلابية متاحة، تم اختيارها بطريقة غير عشوائية، وما ذكرناه هنا

يمكن تعميمه على رسائل الماجستير والدكتوراه أيضا، والتي يعاني بعضها من الاقتباسات غير أمينة.

لا نذيع سرا حين نقول بأن مساهمتنا المعرفية كباحثين عرب في الناتج المعرفي العالمي محدودة جدا، يمكن أن نعزو جانبا من ذلك لمحدودية الدعم البحثي، ليس هذا فقط، بل حتى ما ننتجه منها لا يظهر في قواعد البيانات العالمية، وهو بذلك قليل إن لم نقل عديم الأثر، وهذا الأمر له أسبابه، منها أن غالبية أعمال الباحثين العرب يتم باللغة العربية، وهذا إن كان مفيدا في اظهار نشاط الباحث في الإقليم العربي، ويمد طلاب علم النفس بمراجع عربية ميسرة في التخصص، إلا أن ذلك يقوض من فرص العالمية، ويساهم في ضبابية هوية علم النفس العربي لدى المختصين خارج الإقليم، ومن أسبابه أيضا ما يعانيه الباحث العربي من صعوبات بالغة في النشر في المجلات العالمية المحكمة نظرا لنمطية وتكرار مشكلات البحث، وضعف بنائها المنهجي، وندرة عامل الجدة والابداع فيها، فضلا عن أن التواصل مع علماء النفس الغربيين والمشاركات في المؤتمرات النفسية محدود جدا نظرا لضعف ميزانيات المهام الخارجية، وضعف اللغة الأجنبية لبعض الباحثين العرب. ويشعر من يشارك منهم في هذه المؤتمرات بحالة من الاغتراب النفسي، وشعور بالأسى على تخلفنا في السباق الحضاري.

وقد آن الأوان لتطوير مجس عربي مشابه لمقياس "عامل التأثير" Impact Factor يمكن من خلاله تمييز المجلات النفسية الجادة، وتتبع ورصد تأثير المقالات المنشورة فيها. وقبل ذلك، نحن بحاجة إلى إصدار المزيد من المجلات النفسية المتخصصة، حيث أن الباحث العربي يجد محدودية في قنوات النشر، ويضطر أحيانا للنشر في مجلات معتبرة، لكنها واسعة المجال، كالمجلات التي تنشر الأبحاث الاجتماعية أو الإنسانية دون تخصص دقيق، ومن المعلوم أن مثل هذه المجلات لا تجتذب القراء المتخصصين.

ثالثا: اضطراب الهوية الإدارية

هناك ما يقارب ١١٠ قسما لعلم النفس في الوطن العربي، يرتبط معظمها إداريا بجامعات حكومية، وهذا الانضواء تحت العباءة الحكومية جعل من السهل أن ترث أمراض الجهاز الحكومي كالبيروقراطية وبطء ومركزية القرار، وقلة المساحة المكانية، وشح التمويل، بل وجعلها في اعتمادية مستمرة على الدعم الحكومي، فقل النشاط لجلب عقود استشارية خارجية، أو تنظيم دورات تدريبية. فضلا عما تعانيه من افتقارها لخطط وبرامج تطويرية تنموية مكتوبة ومتفق عليها، رغم أن هنالك لوائح ونظم واضحة وكافية ومطبقة في معظم الأحيان. بل وجد بعض أعضاء هذه الأقسام في الارتباط الحكومي أمنا وظيفيا طويل الأمد، فعقد العمل دائم لا يجدد دوريا، لذا من الصعب زحزحة الموظف عن وظيفته، وبسبب ذلك برزت ظواهر

سلبية جديدة، من ذلك ضعف الدافع للعمل، والكسل والتراخي في أداء المهام، وقلة النشر العلمي، وسهولة الانخراط في خلافات وصراعات لا جدوى لها، فزادت طبقة فئة المدرسين وتضخمت، وقلت الفئات العلمية الأعلى، وحتى من بين من هم في فئة الأساتذة، ما أن يحصل على الأستاذية حتى يتوقف فجأة عن البحث العلمي، وكأنه وصل إلى نهاية المطاف لا بدايته.

وحين تم التوسع في خصخصة التعليم، كما في الكويت مثلا، التي فرضت على كل جامعة خاصة الارتباط عضويا بجامعة زميلة عريقة (Affiliation)، أو عندما سُمح للجامعات الغربية العريقة بافتتاح فروع لها في الوطن العربي، كما في قطر مثلا، فرضت تلك الجامعات هوياتها وفلسفتها في التعليم، بما في ذلك أنظمتها وكتبها ولغتها الجامعية وفي أحيان أخرى حتى أساتذتها.

رابعا: اضطراب هوية فلسفة التعليم

وتتأثر هوية أقسام علم النفس بفلسفة التعليم التي تتبناها حكوماتها، فهل من مهام أقسام علم النفس نشر الثقافة النفسية؟ أم سد حاجة السوق من الاختصاصيين؟ أم صناعة المعرفة النفسية من خلال البحث والنشر العلمي؟ وفي معظم الأحيان، تكون هذه الأقسام متخمة بأعداد هائلة من الطلاب، تنفيذا لسياسات قبول مفروضة عليها من حكوماتها، لا يقابلها عدد مناسب من أعضاء هيئة التدريس، مما يؤثر سلبا في العملية التعليمية، فكم من الأقسام ألغت أو ترددت في استخدام المختبرات النفسية بحجة صعوبة استيعاب هذه الأعداد الكبيرة.

خامسا: اضطراب هوية الانتماء

وتأثرا ببداية نشأتها، نجد أن قدرا كبيرا من أقسام علم النفس في الوطن العربي يقع في كليات التربية، ويجد بعضها نفسه ضائعا في كلية الآداب التي لا يشعر بانتمائه لها، مما يعزز صورة علم النفس عند أذهان العامة بأنه دراسة أدبية فلسفية (Mohamed, 2012)، وهو بذلك لا يعكس تنوع مجالات علم النفس، بل يفرض نوعية محدودة من الخدمات النفسية (الخضر و جعفر، ١٩٩٧)، ومجالات ضيقة من الأبحاث النفسية. كما أن ضم أقسام علم النفس لكليات الآداب أو العلوم الاجتماعية لا يعكس التوجه العالمي اليوم من إلحاق قسم علم النفس بكلية العلوم. إذ أن المنهج العلمي لعلم النفس يتوجه نحو تبني التجريبية، في حين أن معظم التخصصات التي في كليات الآداب أو العلوم الاجتماعية لا تستخدم المنهج التجريبي، اليوم علم النفس مثقل بمواد ذات توجه علمي، كمواد علم النفس البيولوجي والفسيولوجي والمعرفي والعصبي والتجريبي والإحصاء والاختبارات والمقاييس، وغيرها، والتي يتفوق فيها خريجي التشعيب العلمي على الأدبي (الخضر، ٢٠٠٦).

سادسا: اضطراب هوية النظام واللغة

كما نلحظ أن هناك نظامين متبعين في هذه الأقسام، النظام الأمريكي المتبع على نطاق واسع في جامعات دول الخليج وفي الجامعات الأمريكية في القاهرة وبيروت، والآخر النظام الإنجليزي السنوي المطبق في باقي الدول العربية. كما نلحظ أيضا تأثر علم النفس في بلاد المغرب العربي، وكذلك سوريا ولبنان، بالفكر النفسي الفرنسي، فمعظم ما كان يكتب، إلى زمن قريب، باللغة الفرنسية. لكن معظم أقسام علم النفس في الوطن العربي تتبنى اللغة العربية في التدريس، ما عدا الجامعات الامريكية منها، الأمر الذي كرس الاعتمادية على الكتب العربية المؤلفة والمترجمة، مع كل ما تعانيه من مشاكل في الإخراج وضعف وقدم المحتوى، إضافة إلى أزمة أو فوضى المصطلحات التي مازلنا نعيشها إلى اليوم. وما زالت مكتبات الجامعات العربية تفتقر إلى المراجع الحديثة، لكنها تعوض ذلك من خلال الطلبات الخارجية كخدمة تقدمها للمختصين.

سابعا: اضطراب العمومية وعدم التخصص

ورغم الكثافة العالية للمحتوى النفسي لصحائف التخرج في أقسام علم النفس، إلا أن الغالبية الساحقة منها غير متخصصة بجانب معين من المعرفة النفسية، حيث تقدم علم النفس العام فقط، مع شبه اهمال لتخصصات علم النفس السياسي والديني والبيئي والعصبي والرياضي، وضعف مقررات الثقافة العامة كأساليب التفكير النقدي والإبداعي، وعلم نفس الصحة، وعلم النفس عبر الحضارات، وسيكولوجية المرأة.

ثامنا: اضطراب الهوية المهنية

عندما تقوم شركة مصنعة للسيارات في أمريكا أو ألمانيا أو اليابان بافتتاح مكتب مبيعات لها في بلد مسلم، فإنها تدرك بأن سيارتها ستتمكن من أداء وظيفتها في بيئتها الجديدة بنفس فاعلية الأداء كما هو في بلد المنشأ. وعندما يذهب مبعوثونا للدراسة في الجامعات الغربية في كليات الهندسة والعلوم والطب، لن يجدوا صعوبة في نقل المعرفة ذاتها التي تلقوها في هذه الجامعات لمجتمعهم، فجراح القلب سيجد أمامه نفس القلب الذي تدرب على فتحه وتطبيبه، ولا يهمه ما هي عقيدة صاحب القلب، والمهندس الكهربائي سيقابل نفس الدوائر الكهربائية بخصائصها ووظائفها التي درسها. ولن يلتفت إلى عادات وتقاليد المجتمع الذي يعمل به. لكن الأخصائي النفسي الذي تلقى علومه وتدريبه في الجامعات الغربية، سيواجه تحديات كبرى أمامه فيما لو أراد أن يعمم معارفه وخبراته على واقعه المسلم (بدري، ١٩٧٨). ، فعندما نأتي لعلم النفس، فإن تعقيدات الظاهرة النفسية عميقة جدا، ودوافع السلوك الإنساني ليس من السهل الاهتداء إليها، كما أن الاختلافات الحضارية بين الشرق والغرب واضحة بلا ريب، تجعل من العسير تعميم التجربة الإنسانية التي بلورت في الغرب، علي الشرق، دون تهذيب وتمحيص. صحيح أن هناك بعض المبادئ النفسية أثبتت قدرتها على

التعميم في كل المجتمعات الإنسانية، كمبادئ التعلم المشتقة من نظريات ثورندايك وسكنر وبافلوف وغيرهم، إلا أن الكثير منها يحتاج إلى تكييف ومراجعة قبل اسقاطها على بيئات جديدة، فما يعد سلوكا سويا في الغرب، كالمثلية الجنسية مثلا، يعد انحرافا واضطرابا في الشرق المسلم. يعاقب عليه القانون قبل الشرع.

وغالبا ما تكون صورة علم النفس في أذهان العامة مشوشة، فهو علم يتعامل مع غير الأسوياء، ويجتذب أساتذة لديهم اختلال في شخصياتهم، انعكس ذلك على مهنة الاختصاصي النفسي الذي لا يحظى بتوصيف وظيفي واضح في أغلب الأحيان، ولا يُفرق أحيانا بينه وبين اخصائي الخدمة الاجتماعية والطبيب النفسي، تزامن ذلك مع ضعف التشريعات التي تحمي المهنة، والممارسين، والمستفيدين، بحيث أصبح علم النفس مهنة من لا مهنة له، ويتضح ذلك جليا في كم الدورات التدريبية النفسية التي يقدمها غير المختصين في الوطن العربي، بل غير المؤهلين علميا ولا مهنيا بأي نوع من العلوم.

وفي دراسة الخضر و جعفر (٢٠٠٧) علي خريجي علم النفس بدولة الكويت، وجدا أنه ينحصر عمل ٨٧,٤% من قوة العمل الكلية المختصة في علم النفس في ١٧ وظيفة، أهمها وظيفة "مدرس رياض أطفال" (٣٣,٦%)، "اختصاصي نفسي" (١٣,٩%)، و"مدرس فلسفة و علم نفس" (٧,٢%)، وغالبية الخريجين و الخريجات يعملون في وظائف ذات طابع تربوي (٧٦,٢%)، و ١٦.٠% في وظائف ذات طابع إداري، كما و أن الغالبية العظمى منهم (٧٣,٩%) تعمل في وزارة التربية. و هناك ٦٠,٨% منهم تعمل في وظائف لها علاقة مباشرة بتخصص علم النفس، و ٣٠,٣% تعمل في وظائف لها علاقة محدودة بالتخصص، في حين ٨,٩% من العينة يعملون في وظائف ليس لها علاقة بعلم النفس.

تاسعا: اضطراب الهوية الجنسية

وليعذرنا القارئ الكريم على اقتباس هذا العنوان، لكن ما أردنا قوله هو أنه يمكن ملاحظة أن علم النفس علم أنثوي إن صح التعبير، يدار من غالبية ذكورية (٧٠% تقريبا)، فنجد أن معظم المنتسبين إلى أقسام علم النفس في الوطن العربي هم إناث، وهذه ظاهرة عالمية وليست إقليمية، ولكنها ترتفع لدينا لتصل إلى ٨٠% كما في قسم علم النفس بجامعة الكويت، حيث أوضحت دراسة أن قوة العمل النسائية التي تحمل مؤهلاً جامعياً في علم النفس تشكل أربعة أضعاف قوة العمل الرجالية.

نحو هوية موحدة لأقسام علم النفس في العالم العربي

إن الشعور بضياع الهوية سواء على مستوى الممارسة، أو البحث، أو التدريس، وسواء على المستوى الفردي أو المؤسساتي الذي تمثله أقسام علم النفس في عالمنا العربي الإسلامي، أوجد نوعا من القناعة الذاتية بين الاختصاصيين النفسيين أن الخروج من دائرة هذه الأزمة، أزمة الهوية، إنما يعتمد على إيجاد درجة أكبر من

التوافق بين العلوم الاجتماعية، وعلم النفس تحديدا، وبين الواقع المادي والاجتماعي والثقافي للمجتمعات التي تجري فيبها هذه البحوث والممارسات.

إن الجهود الرامية إلى بلورة هوية موحدة لعلم نفس عربي وإسلامي متوافقة مع مجتمعها العربي المسلم كانت متباينة، فمعظم جهود أجيال المختصين النفسيين إلى نهاية الثمانينيات كانت تهدف إلى نقل المعرفة النفسية واللحاق بركب الحضارة أكثر من قضية تكييفها مع بيئتها الجديدة، وأحيانا يستعمل النص الديني من أجل إضافة مسحة إسلامية على المعرفة النفسية المستوردة. وإصباغ هوية إسلامية على المعرفة الحديثة، جاء ذلك تحت مسمى أسلمة المعرفة، أو التأصيل الإسلامي للعلوم، أو التوجيه الإسلامي للعلوم، أو تأصيل العلوم إسلاميا، لكن ذلك لاقي بعض المقاومة ممن رأى أن المعرفة الإنسانية محايدة في أصلها، ولا يمكن أسلمتها، أو أن التأصيل يعني إعادة الشيء لأصله، في حين أن العلوم الحديثة نشأت أساسا في أحضان الغرب، فلا أصل لديها عند العرب.

وهناك دعوة يحملها بعض المخلصين والغيورين من أبناء الأمة العربية والإسلامية تتجه إلى أن تنطلق جميع العلوم، بما فيها النفسية، من أصول الإسلام ومفاهيمه وعقائده، ونظرته للكون والحياة وفقا للكتاب والسنة، وفهم السلف الصالح، وفي نفس الوقت استيعاب العلوم النفسية الحديثة استيعابا كاملا، ثم اجراء تكامل بينهما، مع تحييد كل ما يتعارض مع النص الديني الصحيح الصريح، قطعي الدلالة، يقيني الثبوت (مركز البحوث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٨٧).

وقد انقسم المختصون أمام هذه الدعوة إلى فرق (رجب، ٢٠١٨)، فريق بلا هوية ولا هم، فلا نشاط بحثي، ولا تفاعل اجتماعي، ولا دور إداري، ولا انتاج فكري، وكل ما يقوم به هو تدريس ما يكلف به من مواد دراسية بغثها وسمينها، في عملية نمطية كل فصل دراسي؛ وفريق سلّم بجدوى المنهجية العلمية التقليدية ونظرياتها وتعميماتها، ويمتثل لها وينادي بها، دون أي جهد لتنقية الشوائب التي لا تنسجم مع قيم مجتمعه؛ وفريق تبنى المنهجية العلمية التقليدية مع قناعته بضرورة مراعاة الظروف المجتمعية والثقافية، ومن ذلك تنقيتها مما يتعارض مع الشريعة. ويظهر جهد هذا الفريق عند محاولة ترجمة بعض كتب علم النفس للغة العربية[١]؛ وهناك فريق نادى بتوطين علم النفس بإكسابه هوية وطنية تعكس خصوصيات الوطن الذي يمارس فيه، وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتاريخية، وربما انسجمت أو تعارضت هذه الدعوة مع قيم الإسلام؛ وفريق آخر تبنى المنهجية العلمية الحديثة، ثم قام

[١] من ذلك ما قام به قسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت حين تعاون مع شركة مكروهل لترجمة بعض الكتب النفسية لتدريسها لطلبته.

بتدعيمها بأدلة شرعية من الآيات والأحاديث النبوية، مفترضا ضمنا بصحة هذه النظريات، وفي الأمر مخاطر لا تغيب عن العقلاء، فماذا لو تم دحض النظرية؟ هنا نحن لا نخدم الإسلام في شيء، بل قد نشوهه، رغم النية الطيبة في اثبات أن الإسلام له فضل السبق إلى هذه الرؤى، ولا حاجة للتذكير بالحاصل اليوم من قبل المتحمسين لعلوم الطاقة والبرمجة العصبية اللغوية وغيرها.

أما الفريق الأخير، فهو ينادي، أو منخرط بالفعل، في محاولة بناء منهج متكامل، بهدف تشكيل هوية خاصة لعلم النفس، تحت مسمى "علم نفس إسلامي" (بدري، 2018) ، تنطلق من قيم الإسلام وتراثه، من خلال إيجاد تكامل حقيقي بين معطيات التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والكون، وفهم عميق لإسهامات العلوم الحديثة، وهو مدخل يتطلب اتفاقا على مسلمات التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع والحياة والكون، وتمكنا بارعا من العلوم الحديثة من ناحية نظرياته ومناهجه وتاريخه ومشكلاته، وفهما لأصول الإسلام ومبادئه ذات الصلة بعلم النفس، وإلماما بإسهامات علماء النفس المسلمين، وقدرة نقدية للعلوم النفسية الحديثة من واقع التصور الإسلامي والمعرفة الشرعية، وأخيرا، الإنتاج العلمي في هذا المجال بحثا وتنظيرا (نجاتي، ١٩٩٠)، وهي دعوة في الطريق الصحيح، لكنها في البدايات، والعمل شاق والطريق طويل. يتطلب جهدا جماعيا مؤسساتيا يتجاوز الاجتهادات الفردية. غير أن ما يعيب هذه الجهود، هو انغلاقها علي الممارسة الإكلينيكة والارشادية، مع اهمال شبه كامل لمجلات علم النفس الأخرى.

الخاتمة :

ندعو في ختام هذه الورقة إلى أن تنطلق العلوم النفسية في الوطن العربي، بقيادة روادها في الجامعات العربية والجمعيات والروابط والاتحادات النفسية، من خصائص المجتمع العربي الإسلامي وتراثه الزاخر، وأن يدعم خطط التنمية في بلاد العربية والاسلامية، مستفيدا من التقنيات الحديثة في القياس والتواصل والرصد والتخزين والتدوين، وإلى العمل الجماعي للمختصين النفسيين لتطوير أطر ونماذج نفسية مستلهمة من الثقافة العربية والاسلامية، مرتبطة بتراثها، وتعكس حاجاتها وأولوياتها (Gielen, 2009).

كما ندعو إلى دعم جهود الاتحاد العربي لعلم النفس، والرابطة الدولية لعلم النفس الإسلامي، والرابطة الدولية لعلماء النفس المسلمين، واتحاد والجمعيات النفسية العربية القطرية، في لم شمل الاختصاصيين النفسيين، ورفع مستوى الممارسة المهنية، وضبط اخلاقيات المهنة، باعتبارها رافدا مهما لأقسام علم النفس في الوطن العربي، مع اعترافنا بالمشاكل التي تعاني منها، ومن ذلك ضعف التمويل، والصراعات، وصعوبة التواصل، والمشكلات التنظيمية وغيرها (شاهين والنابلسي،

١٩٩٨) ، كما ندعو إلى توسيع مجالات علم النفس، وعدم حصره في الجوانب التربوية والتعليمية فقط.

للأسف، لا يعد علم النفس شريكا في التنمية في أذهان الكثير من المسئولين، كما هو الحال في العلوم الهندسية أو الإدارية أو المالية، فهناك قضايا بحثية منسية أو مهمشة، هي جزء مُلحّ من أولويات الوطن العربي، على أقسام علم النفس أن توليها الاهتمام الكافي، من ذلك: الأمن والإرهاب والعنف والتعصب، واللاجئين والحروب، والتعايش السلمي، والمواطنة، والهوية والاغتراب، والدين، والتواصل الاجتماعي الإلكتروني cyber psychology .

ويحق لنا في نهاية هذه الورقة أن نتساءل، إلى أي درجة ساهمت أقسام علم النفس في نشر الثقافة النفسية في مجتمعاتها؟ وما هو دورها في بناء المجتمع العربي المسلم وفي تنميته؟ وما مدى استجابتها لحاجات مجتمعها؟ ومدى كفاءة قدرتها في المساهمة في التكيف مع قضايا أمتها؟ بل نتساءل، هل يمكن لأقسام علم النفس في الوطن العربي، الفاقدة للهوية، أن تساهم في تعزيز هوية مجتمعها؟

ونذكر هنا، بأن ما سطرناه في هذه الورقة، يمكن اعتباره استقراء يعكس اجتهادات شخصية لمؤلفها، لا ترتقي إلى درجة الاستنباط، استعان بما استطاع أن يجمعه من رؤى واجتهادات بعض رواد المجال النفسي العريبي، وهي قليلة إن لم تكن نادرة.

المراجع

أحروشاه، الغالي (١٩٩٤). *واقع التجربة السيكلوجية في الوطن العربي*. المركز الثقافي العربي، بيروت: لبنان.

أحمد، رمضان عبدالستار، وأوفه، جيلين (٢٠٠٦). علم النفس في العالم العربي. (محرر). *علم النفس في البلاد العربية*. المجلس الأعلى للثقافة: القاهرة.

الحكمي، علي بن صديق (١٩٩٧). *بعض سمات علم النفس المعاصر وعلاقته بتدريس علم النفس في المرحلة المتوسطة*. ورقة مقدمة في المؤتمر الأول للجمعية السورية للعلوم النفسية. جامعة دمشق. دمشق: سوريا.

الخضر، عثمان (١٩٩٦). العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلبة علم النفس بجامعة الكويت. *المجلة التربوية، ١٩*، ١٤١-١٦٨.

الخضر، عثمان، و جعفر، هدى (١٩٩٧). مجالات عمل خريجي علم النفس بدولة الكويت، *مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٥* (٣)، ٨٣-٥٩.

بدري، مالك (١٩٧٨). علماء النفس المسلمون في جحر الضب. *مجلة المسلم المعاصر، ١٥* (٤)، ١٠٥-١٢٣.

بدري. مالك (٢٠١٨). علم النفس الإسلامي: الماضي والحاضر والمستقبل. ورقة قدمت في المؤتمر الأول للرابطة الدولية لعلم النفس الإسلامي، إسطنبول: تركيا.

حنفي، ساري (٢٠١٥). إغواءات التصنيف الأكاديمي للجامعات العربية ووهمها. *إضافات المجلة العربية لعلم الاجتماع، ٣١-٣٢*، ٦-١٢.

عيون السود، نزار (٢٠٠٠). مسيرة العلوم النفسية في الوطن العربي وآفاق تطويرها. *عالم الفكر، ٢٩* (١)، ١٥٥-١٨٣.

رجب، إبراهيم عبدالرحمن (٢٠١٨، ٢٣ نوفمبر). *مداخل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية. التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية*.
http://azarshab.com/Default.asp?Page=ViewData&Dir=Thaqafat.ona01&File=09

شاهين، روز ماري، والنابلسي، محمد (١٩٩٨). واقع الجمعيات النفسية العربية. *مجلة الثقافة النفسية، ٣٦*.

مراد، يوسف (١٩٦٥). *نشاط العرب في العلوم الاجتماعية في مائة سنة*. هيئة الدراسات العربية في الجامعة الأمريكية. بيروت: لبنان.

مركز البحوث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٩٨٧). *ندوة التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية*. عمادة البحث العلمي. الرياض: السعودية.

نجاتي، محمد عثمان (١٩٩٠). منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس، *مجلة المسلم المعاصر، ٥٧*. ٤٦٩-٥٠٦.

Abou-Hatab, F.A-L.H. (1997). Psychology from Egyptian, Arab, and Islamic Perspectives: Unfulfilled Hopes and Hopeful Fulfillment. *European Psychologist, 2(4),* 356-365.

Gielen, U. P. (2009). The emerging global psychology movement: Lessons from Arab psychology. In S. Bekman & A. Aksu Koç (Eds.), *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 50-66). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Mohamed, Wael (2012). Psychology in Egypt: Challenges and hopes. *Psychology International, 23*(1), 1-3.

Ahmed, R. A. (2004). Psychology in Egypt. In M. S. Stevens & D. Wedding (Eds.), *Handbook of international psychology* (pp. 387–403). New York, NY: Brunner-Routledge/Taylor and Francis.

Sabourin, M., & Knowles, M. (2004). Middle East and North Africa Regional Conference of Psychology, Dubai, United Arab Emirates. *International Journal of Psychology, 39* (2), 145–152.

Soueif, M. I. (1991). Psychology in Egypt throughout half a century: A dialogue between science and society. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 1,* 17–30. [In Arabic]

Vassaff, G.Y.H. (1992). Turkey. In VS. Sexton & J.D. Hogan (Eds.), *International psychology: Views from around the world.* Lincoln, US: University of Nebraska Press.

الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل

إعداد

سعد محمد العبدان

استلام البحث : ١٩ / ٢ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٨ / ٢ / ٢٠١٩

مقدمة:

إن الموارد البشرية لأي منظمة حكومية أو خاصة، هي عصب تلك المنظمة والعمود الفقري الذي بدونه لا يكون هناك وجود لها، وذلك لأن هذه الموارد بفئاتها المختلفة الإدارية والفنية والعلمية والمهنية، حينما تعمل وفقا لأساليب وسياسات وخطط معينة لتحقيق أهداف محددة، فإنما تشكل البناء التنظيمي لها (المدلج، ٢٠٠٣ :١٣).

ويعد الرضا الوظيفي من أهم الموضوعات التي استحوذت اهتمام الباحثين والدارسين في مجال الإدارة الصناعية والتجارية وعلم النفس التنظيمي، لما لهذا الموضوع من أثر فعال على إنتاجية العمل وتطوره، والرضا الوظيفي عبارة شعور يحمل تعبيرًا عن جملة من المتغيرات المكونة والمحيطة ببيئة العمل التي يعمل بها الفرد في المنظمة، لذلك أصبح الاهتمام بالرضا الوظيفي للعاملين من الاتجاهات الحديثة لقياس اتجاهاتهم وردود أفعالهم تجاه أعمالهم، ويعد اهتمام المدراء بالجوانب النفسية للعاملين من التحولات الأساسية في مجال إدارة الأفراد، بحيث أعطى موضوع الرضا الوظيفي اهتمامًا خاصًا، باعتباره عنصرا أساسيا من عناصر التحفيز في العمل، لما في ذلك من علاقة ايجابية في حفز العاملين ودفعهم لمزيد من الأداء والانجاز في العمل (أبو رمضان، ٢٠٠٤: ٢).

كما وتسعى المجتمعات كافة على اختلاف نظمها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، إلى مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة وذلك لتحقيق التقدم في جميع مجالات الحياة، من خلال نشر العلم والمعرفة، وإجراء البحوث العلمية، وتطوير أساليب الإنتاج، وإعداد الأجيال أكاديمياً وثقافياً واجتماعياً.

وتعتبر الجامعات والكليات مركز الإشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة، فهي المكان الذي تنطلق منه آراء المفكرين والعلماء ورواد الإصلاح والتطور، وقد ارتبط عضو هيئة التدريس بهذه المعاني جميعاً، لذا فقد حظيت مهنة الأستاذ الجامعي

بحالة من التقدير والاحترام قلما تحظى بها مهنة أخرى، إذ يعد عضو هيئة لتدريس بمثابة حجر الزاوية في هيكل البنيان الجامعي، كما أنه يشكل أهم وأقدر عوامل الإنتاج في الجامعة (راشد، ١٩٨٨ :١٧).

ويزداد الأمر أهميةً من خلال وظيفة عضو هيئة التدريس حيث يقع على كاهل عضو هيئة التدريس في الجامعات المسؤولية الرئيسية في تحقيق أهدافها، فهو المؤتمن على تدريب الطاقات البشرية، وإجراء الأبحاث العلمية، إضافة إلى إشراك الطلبة أنفسهم في عمليات التطوير الشاملة، وصقل شخصياتهم لمواكبة التطورات والمستجدات المعاصرة، خاصة أن هذه المرحلة تعتبر أساسية لإعدادهم لدخول المجتمعات المعاصرة بثقة وتمد لمواجهة المشكلات الطارئة وحلها بأسلوب علمي لبناء مستقبلهم المنشود (كمال، ١٩٨٣: ٢٣).

وبما أن عضو هيئة التدريس يعتبر الأساس الذي تقوم عليه الجامعة في تحقيق أهدافها، فإنه يتعين على الجامعة أن توليه عناية خاصة، وذلك من خلال توفير المناخ التنظيمي العلمي المناسب للعمل بروح معنوية، ومساعدته في التغلب على المشكلات التدريسية التي تواجهه، وتوفير الفرص لتنمية العلاقات الإيجابية القائمة على الاحترام والثقة والحوار بين الأساتذة أنفسهم من ناحية، وبين الأساتذة وطلابهم من ناحية أخرى. (المغربي ،٢٠٠١ :٦٧-٦٨).

وقد حظي موضوع الرضا الوظيفي بعناية الكثير من علماء الإدارة والسلوك ، وذلك لاعتقادهم بأن هناك علاقة بين رضا العاملين عن عملهم وإنتاجيتهم ، فرضا الفرد عن عمله يعتبر الأساس الأول لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ، كما وأن مستوى إنتاجية الأفراد وقيامهم بواجباتهم المهنية يرتبط بدرجة ولائهم لمهنتهم ورضاهم عنها (ماهر، ٢٠٠٩ : ٢٤٢).

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن اتجاهات الأفراد وقيمهم تتأثر بكثير من المتغيرات تعزى إلى أن عملهم لا يشبع حاجاتهم ، ولا يرضي طموحاتهم ، لذا ، فإن الكفاءة المهنية تعتمد بشكل كبير منها على جانب رضا الفرد عن عمله ، وشعوره بالنجاح والتقدم في مجال عمله في المنظمة التي ينتمي إليها ، كما أن آثار الرضا تنعكس على أداء الأفراد ، وبالتالي على المنظمات التي يعملون بها ، فإن كانت مشاعرهم تجاه المنظمة إيجابيه ، يترتب على ذلك زيادة الإنتاجية ، وإن كانت مشاعرهم سلبيه ، سيقلل ذلك من روحهم المعنوية ، وعلى دافعيتهم للعمل ، مما يقلل من الإنتاجية في العمل (حريم ،١٩٩٧ :٥٥).

ان عضو هيئة التدريس ملزم بنشر معرفته وعلومه الى من يقوم بتدريسهم وكلما كان هذا العضو راضٍ عن وظيفته قام بنشر تلك المعارف والعلوم بكل يسر وسهوله وأدى ذلك إلى زيادة انتاجيته العلمية والعكس صحيح وأكد ذلك بعض الدراسات مثل دراسة الحربي(١٩٩٦م) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة

موجبة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود .

مشكلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:

وفى ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيس التالي :

ما علاقة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل بإنتاجيتهم العلمية؟ .

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل من وجهة نظرهم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل لمستوى رضاهم الوظيفي تعزى إلى (الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجنسية) ؟.

٣- ما واقع الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل؟

٤- ما علاقة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل بإنتاجيتهم العلمية؟.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية بالرياض وحائل.

٢. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية فى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل لمستوى رضاهم الوظيفي تعزى إلى (الكلية، الرتبة الأكاديمية، الجنسية) ؟.

٣. تحديد واقع الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية بالرياض وحائل.

٤. تحديد العلاقة بين الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل وإنتاجيتهم العلمية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية :

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة بوصفه الركيزة الأساسية التي يقوم عليها التعليم الجامعي، والذي يتطلب منه أن يتمتع بدرجة عالية من الولاء تجاه جامعته، ومستوى رضا

وظيفي عال بشكل يدفعه إلى تحقيق أكبر قدر من الإنجاز والإنتاجية تجعل عجلة الجامعة أكثر فاعلية.

والأهمية العملية:

١- معرفة العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي لدى عضو هيئة التدريس، والذي يعد المرتكز الرئيسي لأي اصلاح تنظيمي على مستوى مؤسسات التعليم العالي.

٢- التعرف على درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية في حائل و الرياض.

٣- التعرف على مستوى الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية في حائل و الرياض.

علماً بأن هذه الدراسة رافد من روافد المعلومات التي تساعد متخذي القرار في رسم سياسة الكلية ، ولأنها وعلى حد علم الباحث أول دراسة قائمة بهذا العنوان في حائل والرياض.

مصطلحات الدراسة:

الرضا الوظيفي: مشاعر السعادة الناتجة عن تصورالفرد تجاه الوظيفة (عباس ٢٠٠٣ :١٧)

الإنتاجية العلمية:

هي محصلة مايقوم به عضو هيئة التدريس من بحوث ودراسات علمية في مجال تخصصه ، والنشاط العلمي وما يقوم به عضو هيئة التدريس من أعمال واسهامات علمية سواء داخل الكلية أو الجامعة أو المجتمع.(joe et al,2002:43)

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

أعضاء هيئة التدريس:

يقصد به في هذه الدراسة الذين يحملون شهادة الدكتوراه ومعينين على احدى الرتب العلمية التالية: أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك ،أستاذ.

حدود الدراسة:

الحد المكاني:

تتحدد الدراسة بموضوعاتها وهي الرضا الوظيفي وعلاقته بالانتاجية العلمية لدى أعضاء عيئة التدريس بكليات التقنية بحائل والرياض وذلك في العام الجامعي ٢٠١٠-٢٠١١.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد موضوع الرضا الوظيفي يعتبر من الموضوعات المهمة والمفاهيم الأساسية، والتي كتب فيها الباحثون في علم النفس والإدارة الشيء الكثير، ولا غرابة في ذلك لأن الإنسان يمضي وقتًا لا بأس به من عمره في العمل، والعمل بالنسبة لأي

فرد في المجتمع يعتبر جزءًا أو مظهرًا من شخصيته، فالعمل يعطي للإنسان القوة والمكانة ويربطه بالمجتمع، ويجد فيه فرصة كبيرة للتعبير عن ميوله واستعداداته وطموحاته وقدراته ورغباته.

ويعتبر الاهتمام بالرضا الوظيفي أمرا محوريا إذا ما أردنا النهوض بمستوى العمل من حيث الكفاءة والإنتاجية، مع العلم بأن الرضا الوظيفي هو وسيلة وليس هدفًا في حد ذاته لأنه يعمل على حل الكثير من المتاعب والمشاكل التي تواجه الأفراد في عملهم. (محيسن،٢٠٠٤).

العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي:

هناك العديد من العوامل المؤثرة علي الرضا الوظيفي، والتي تسهم إسهامًا مباشرًا وغير مباشر في خلق الرضا الوظيفي وتحديد مداه، ومن أهمها :

١- الرضا عن الوظيفة (طبيعة الوظيفة): إن الأعمال الروتينية والمتكررة تفضي إلي السأم والملل وعدم الإبداع، بينما الأعمال الحيوية تثير التحدي لدي الفرد وتدفعه للتفكير والخلق والابتكار (العميان، :٢٠٠٢١٦٧).

٢- الرضا عن الأجر : أظهرت معظم النظريات والدراسات الميدانية أهمية الأجور والمكافآت وتأثيرها الملموس على إنتاجية الفرد، وذلك رغم الفروقات في الأهمية النسبية التي أعطيت للحوافز المادية، والمتفحص للمدارس الإدارية يجد أن كل المدارس الإدارية قد أعطت اهتماما كبيرًا للحوافز المادية، حتى المدرسة السلوكية والتي ركزت على الحوافز غير المادية لم تنقص من أهمية ودور الحوافز المالية في حفز الفرد وتوجيهه وترجع أهمية الأجور والمكافآت المادية التي يحصل عيها الفرد لأنها وسيلة تشبع أكثر من حاجة لدى الفرد، فهي تشبع حاجاته الفسيولوجية، وتحق الشعور بالأمن، وتوفر له مكانة اجتماعية، كما ينظر إليها كرمز لتقدير المؤسسة لأهميته (محيسن، ٢٠٠٤ :٥٨).

٣- الرضا عن أسلوب القيادة والإشراف: إن أسلوب الإدارة في التعامل مع العاملين وخلق الأجواء الوظيفية الهادفة من خلال المشاركة باتخاذ القرارات ورسم السياسات، تشجعهم علي تنمية روح الولاء التنظيمي والإخلاص والصدق والحرص الدائم علي المنظمة. (حمود، ٢٠٠٢ :١٦٧).

٤- الرضا عن ظروف بيئة العمل: وهذه العوامل تتعلق بظروف العمل الطبيعية أو المادية داخل المنظمة التي يعمل بها الفرد، والمقصود بظروف العمل الطبيعية: هي الظروف المادية لبيئة العمل مثل: الإضاءة ودرجة الحرارة وطريقة تصميم المكاتب وساعات العمل، والتي لها تأثيرًا مباشرًا علي رضا الفرد عن وظيفته، ولقد استطاع الإنسان في العصر الحديث أن يكيف البيئة التي يعيش ويعمل فيها، وذلك من خلال جلب وتوفير الوسائل التي تساعده في أداء عمله (هيجان، ١٤١٩هـ: ١٩٨).

٥- الرضا عن الزملاء في العمل: يحتاج الفرد لأن يتفاعل مع زملاء العمل، بحيث تربطه بهم علاقات تعاون وود، وأن يكون له مكانته الاجتماعية بينهم، وأكدت النظريات السلوكية أثر زملاء العمل في سلوك الفرد، حيث أن العمل يلبي الحاجة للتفاعل عند معظم الموظفين، ومن البديهي أن وجود عمال متعاونين ومساندين يؤدي إلى مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي .(محيسن، ٢٠٠٤: ٥٧(

٦- الرضا عن الاستقرار الوظيفي: ويعني منح الفرد وظيفة دائمة ومستقرة، تمنحه الاستقرار الفكري وتجنبه القلق على مصيره الوظيفي، مما يؤدي إلى تحسين الأداء وضمان الولاء .(المغربي، ١٩٩٥: ٣٠٤).

٧- الرضا عن النمو والارتقاء الوظيفي: تعتمد فاعلية الترقية كعامل من العوامل المؤثرة إيجابًا على الرضا الوظيفي إذا ما تم ربطها بإنتاجية الفرد وكفاءته، إذ أن إشباع الحاجات العليا التطور والنمو ذو أهمية لدى الأفراد ذوي الحاجات العليا. وقد اهتم الباحثون والمخططون في مختلف المستويات التنظيمية بوظيفة التدريب باعتبارها وظيفة رئيسية في تنمية وتطوير الموارد البشرية في أي منظمة كانت وبغض النظر عن نوع هذه المنظمة، فالتدريب يهدف إلى تزويد الفرد بالمعلومات ذات العلاقة بوظيفته وبالأساليب المتطورة لأداء واجبات ومسؤوليات وظيفته، كذلك تزويده بالمهارات اللازمة التي تمكنه من إنجاز وظيفته بأقل جهد ممكن وتنمية مهاراته الفنية والذهنية لكي يتمكن من أداء وظيفته بفعالية عن طريق تنمية الاتجاهات الايجابية (محيسن، ٢٠٠٤ :٦٠-٦١)

قياس الرضا الوظيفي:

يتعين علي الإدارة قبل أن تشرع في رسم السياسات واتخاذ الخطوات اللازمة لزيادة وتنمية الرضا الوظيفي بين العاملين ، أن تجمع البيانات والمعلومات حول مؤشرات واتجاهات ومحددات هذا الرضا بين قوي العمل الموجود، ومن ثم فإن القياس الدقيق للرضا الوظيفي يتطلب اتخاذ ترتيبات وإجراءات خاصة ، علي نحو يكفل إمداد الإدارة بمعلومات دقيقة ومنتظمة حول شعور العاملين تجاه وظائفهم وأعمالهم والظروف السائدة في منظماتهم.. (المغربي، ١٩٩٥: ٣٣٤).

ويمكن القول بأنه ليس من الحكمة أن تعد الدراسات أو قياسات حول الرضا الوظيفي يشترك فيها العاملون في المنظمة، ما لم تكن الإدارة في هذه المنظمة مستعدة لاتخاذ ترتيبات وخطوات عملية لتحقيق هذا الرضا، وتنفيذ ما تخلص إليه هذه الدراسات من توصيات ونتائج. (عبد الخالق، : ١٩٩٢ ٧٧).

وهناك العديد من الطرق لقياس الرضا الوظيفي، وفيما يلي عرضًا لأهمها وأكثرها شيوعا: (محيسن،٢٠٠٤: ٦)

١- طريقة الاستقصاءات: ويعتمد على تقصي آراء الأفراد بمجموعة من الأسئلة، وهذه الأسئلة تحتوي على عوامل مثل: طبيعة العمل ونوعه ومحتواه، ساعات العمل وظروفه، زملاء العمل، الأجر، الإشراف، اتجاهات الإدارة. حيث تصمم عناصر الاستقصاء أو الاستبيان بطريقة تخدم أهداف الباحثين سواء كانوا داخليين أو خارجيين، وفي نفس الوقت تتلاءم مع مستويات الأفراد المنوي استطلاع آرائهم عن الرضا الوظيفي.
٢- طريقة المقابلات: وقد تكون هذه المقابلات رسمية أو غير رسمية، ومخططًا لها أو غير مخطط، وهي من أكثر المقاييس فعالية في معرفة الرضا الوظيفي للعاملين خاصة إذا كان حجم المنشأة صغيرًا .
٣- طريقة تحليل البيانات الثانوية: وتعتمد هذه الطريقة على تحليل البيانات الثانوية المتاحة والتي يمكن من خلالها استنتاج درجة الرضا الوظيفي في المؤسسة، ومن أمثلة هذه البيانات: معدلات الغياب، حجم شكاوي العاملين، معدل دوران العاملين، نسبة التالف، عدد الحوادث، الاستقالات.
٤- طريقة الملاحظة: ويمكن من خلال هذه الطريقة ملاحظة سلوك العاملين على أرض الواقع، وجمع المعلومات التي لها علاقة بقياس درجة الرضا الوظيفي.

نظريات الرضا الوظيفي:

تعتبر نظريات الرضا الوظفي من النظريات التي اهتمت الدولة بها في العصر الحديث وتعدد احتياجات المواطنين الاقتصادية والاجتماعية والأمنية وغيرها عهد إلى الدولة بمسئوليات كبيرة بحيث أصبح لزاماً على الأجهزة الحكومية تقديم خدمات أفضل لتعود بالنفع على موظفيها، ومن هنا تبرز أهمية العنصر البشرى الذي يعتبر أحد أهم مقومات نجاح هذه الاجهزه لتطوير إنتاجيتها الأمر الذي جعله يحظى باهتمام الإداريين والباحثين وأصحاب العمل من خلال بحث جميع الجوانب والوسائل والمصادر التي تؤدى إلى رضاه.

الانتاجية العلمية

الإنتاج العلمي الجيد يهيئ الفرص لأعضاء هيئة التدريس لاكتساب معلومات جديدة وتقاسم الأفكار الاجتماعية والثقافية مع الآخرين، وأثناء إجراء الدراسات العلمية قد تجد الهيئة التدريسية الفرصة متاحة للسفر خارج بيئاتهم للبحث عن المعلومات والحقائق ذات العلاقة وجمعها. كما يساهم البحث العلمي الجيد في التنمية الأصيلة والمستمرة، ذلك أن الغالبية العظمي من الاكتشافات العلمية قد تحققت من خلال إجراء البحوث في بيئة التعليم العالي. (Vasileia,2009:1260-1268)

يعتبر المعلم في الجامعة هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، كما أنه من أهم مصادر الثروة ودعائم القوة في الجامعة والمجتمع، ومن ثم يجب التعرف علي

إنتاجيته وقياسها، فالإنتاجية العلمية والنشاط البحثي تعتبر بمثابة الطاقة الفاعلة التي يجب استثمارها والاهتمام بتوجيهها لخير الفرد وتطور الجامعة وتقدم المجتمع.

إن أعضاء هيئة التدريس الناجحون في البحث العلمي غالباً ما ينالون إعجاب طلابهم لتفوقهم المعرفي ولعلمهم الغزير بمعظم القضايا في مجال تخصصهم، حيث ينظر إليهم الطلاب عادة علي أنهم معلمون ذوو كفاءة عالية، كما يمثلون إطاراً مرجعياً لأعضاء هيئة التدريس الجدد الذين يطورون برنامجهم البحثي (Joe et al., 2002: 43)

العوامل المؤثرة على الانتاجية العلمية :

١- العوامل المالية والاقتصادية : حيث أن أي جهد لإعادة تصميم عمل المؤسسات التعليمية الحكومية بهدف تطوير الكفاءة والفعالية بها ، يتطلب مصادر تمويل مناسبة.

٢- العوامل الإجتماعية :

وقد تم إجمال هذة العوامل فيما يلي:

أ/ البُنى الإجتماعية السائدة في المجتمع.

ب/ سياسات العلم واستراتيجياته.

ج/ الحريات الأساسية.

٣- العوامل السياسية والشخصية : حيث أن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي تتأثر بعوامل السن والخبرة والدافعية والنوع.

الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية:

كشفت نتائج الدراسات على مستوى الفرد أن العاملين السعداء ليسوا بالضرورة أكثر إنتاجية، وهناك أربع حالات يمكن التطرق إليها عند دراسة العلاقة بين الرضا والإنتاجية:(محيسن،٢٠٠٤: ٦٤-٦٥)

- قد يزيد الرضا، ولكن لا تزيد الإنتاجية :وتعود أهم الأسباب لهذا الاحتمال إلى تواضع الولاء والانتماء للمنظمة، أو انخفاض مستوى القدرات بالنسبة لمتطلبات العمل.
- قد ينخفض الرضا، وتزيد الإنتاجية : وتعود أسباب هذه الحالة إلى يقظة ضمير الموظف، كأن يقول" :إني أخاف الله، لن أقبل أجرًا دون أن أقدم عملاً، أو قد يرى الموظف أن وظيفته هي فرصته الوحيدة، فلا وظيفة أخرى متاحة، أو قد يخشى الموظف بطش رئيسه الأوتوقراطي الصارم، أو قد يرجع ذلك إلى قوة النظام الرقابي المعمول به في المنظمة.

- قد يزيد الرضا، وتزيد الإنتاجية : وذلك عندما يسهم الرضا المرتفع في تهيئة ولاء الموظف وانتمائه للمنظمة وتقارب أو توحد أهدافه مع أهدافها، أو عندما تتزايد فرص التدريب الفعال.
- قد ينخفض الرضا، وتنخفض الإنتاجية :وذلك عندما يؤدي انخفاض الرضا لانخفاض دافعية الفرد للعمل، ويزيد الأمر سوءًا إذا اقترن ذلك بتواضع فرص التدريب، أو بسوء نمط الإشراف أو غير ذلك من العوامل.

أما إذا تحركنا من مستوى الفرد إلى مستوي المنظمة، فإنه يظهر التعزيز المتجدد للعلاقة بين الإنتاجية والرضا، فبينما يتم جمع المعلومات عن العلاقة بين الرضا والإنتاجية على مستوي المنظمة بأكملها، وليس على المستوي الفردي، نجد أن المنظمات التي تتميز بالعاملين الأكثر رضا، تميل لأن تكون أكثر فاعلية من المنظمات التي يتميز عاملوها بالرضا الأقل، لذلك لا يمكننا القول أن العامل السعيد هو العامل الأكثر إنتاجية، وقد يكو ن صحيحًا أن نقول أن المنظمات السعيدة هي المنظمات الأكثر إنتاجية (محيسن، 2004: ٦٥).

وعليه فإن أداء الفرد في العمل هو الذي يسفر عن قدر محدد من النتائج في فترة زمنية معينة، أو ما يعبر عن إنتاجيته، وتعد الدافعية من العوامل الرئيسية المهمة في تحديد مستوي الأداء والإنتاجية الإنسانية، ويشترك معها في ذلك قدرات الفرد التي يوظفها في أدائه، لذلك فإن أداء الفرد في العمل يأتي كمحصلة لثلاثة عوامل هي : الرغبة والقدرة وبيئة العمل، وهذه العوامل هي:

١. الرغبة : وتشير إلي الرغبة في العمل وهي تعبير عن دافعية الفرد لهذا العمل، و يتجلي دور الإدارة هنا في تنمية رغبات الفرد للعمل.
٢. القدرة :وهي قدرة الفرد علي الإنجاز، وهذه القدرات يمكن تحقيقها من خلال:

_ تحديد واجبات ومسؤوليات ونطاق الإشراف ونظم الاتصالات وسلطات الوظيفة تحليل الوظيفة.
_ بيان معلومات وقدرات ومهارات وخبرات الأفراد تحليل شخصية الفرد
_ تعيين الأفراد الذين تتوافق خبراتهم ومعلوماتهم وقدراتهم مع واجبات ومسؤوليات الوظيفة.
_ موالاة العاملين بالتدريب والتطوير.
_ تنظيم جهود العاملين والرقابة علي أدائهم وتقويمه بما يكفل أداء أفضل) .(أبو شيخة، 2000 : ١٣٨).

٣. بيئة العمل :وتتمثل واضحة في الملامح المادية للبيئة، مثل :الإضاءة والتهوية ودرجات الحرارة، وأخرى معنوية، مثل :ساعات العمل والعلاقات بالرؤساء وزملاء العمل وكذلك نمط الإشراف. (أبو رمضان، 2004: ٤٣).

مما تقدم، فإن أي قصور في أحد هذه العوامل الثلاث السابقة سيؤثر سلبا علي أداء الفرد، :فعلي الإدارة الواعية أن تهتم بتعزيز كل هذه العوامل سعيا لبلوغ أهدافها (مصطفى، 2000 : ١٤٧).

الدراسات السابقة

بعد مسح قواعد البيانات للوصول إلى دراسات سابقة في موضوع الدراسة بهدف التعرف على الجهود السابقة في البحث العلمي عن موضوع الدراسة وجدت دراسات متعلقة بالرضا الوظيفي ودراسات بالإنتاجية العلمية ووصولا للهدف سيتم الاطلاع عليها.

أولا: الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي:

ومن الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي في حدود علم الباحث مايلي:

١- **دراسة حكيم (١٤٠٩هـ) بعنوان:الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز**

هدفت الدراسة الى الحصول على وصف حقيقي للرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز من خلال معلومات يحصل عليها عن طريق استبيان وزع عشوائياً ،عن أوضاعهم والخدمات التي تقدم اليهم وذلك بعد الحصول على وجهات نظرهم فيما يخص المقاييس الادارية التالية:

١- التسهيلات بالنسبة للمنشآت والمعدات.
٢- الخدمات الوظيفية
٣- سياسة التوظيف والترقية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والمساعدات الاخرى.

ولقد وزع ٥٠٠ استبيان على أعضاء هيئة التدريس معد لذلك ووردت استجابات ٣٧٨ تمثل حوالي (٧٥%) من العدد الكلي لما وزع .

وكانت نتائج الدراسة هي عدم وجود رضا وظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز فيما يخص المقاييس الادارية.

٢- **دراسة كامل والبكري (١٩٩٠م) بعنوان: دراسة تحليلية للرضا الوظيفي لاعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهره**

وكان من اهداف هذه الدراسة ،دراسة مستوى الرضا عن العمل لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة لقاهره ،وتحديد تهم العوامل المؤثره على الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس واكتشاف نواحي الضعف او القوه في العوامل التي تسبب الرضا الوظيفي ودراسة العلاقه بين رضا عضو هيئة التدريس عن عمله ،والمتغيرات المختاره :الوظيفة الجنس العمر وتشجيع الباحثين المصريين للاهتمام والتركيز على هذا الحقل المهمل في بحوثهم المستقبلية

وكان مجتمع الدراسة في هذا البحث هم اعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهره والبالغ عددهم ٣٥٨٥عضو هيئة تدريس، واخذت عينة طبقية تناسبية قدرها ٣٤٧عضو هيئة تدريس

وكانت اهم نتائج الدراسة مايلي :-

- ارتفاع درجة الرضا الوظيفي العام لاعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة
- ارتفاع درجة الرضا الوظيفي في العلاقة مع الزملاء والرؤساء
- حاز مجال التقدم والترقي المهني والوظيفي على درجة متوسطة للرضا عدم الرضا عن المرتب والعائد المادي وبيئة وظروف العمل

٣- دراسة نصر الدين (١٤١٢هـ) بعنوان: الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعات السعودية

هدفت الدراسة الى اكتشاف اتجاهات اعضاء هيئة التدريس نحو العوامل التي تسهم في حالة الرضا او عدم الرضا ،وكذلك تحديد أهم الخصائص الفردية لأعضاء هيئة التدريس المؤثرة على مستوى الرضا الوظيفي ،بالاضافة الى اقتراح بعض التوصيات التي قد تفيد واضعي السياسة التعليمية للجامعات في المملكة من اجل رفع مستوى الأداء.

وكانت عينة الدراسة تتكون من ثلاث جامعات ممثلة لجامعات المملكة جغرافياً وعدد أفرادها (٢٢٢) عضواً تم اختيارهم طبقياً تناسبياً ، واستخدمت لذلك قائمة الاستقصاء .

وكان من نتائج الدراسة :

- مستوى الرضا العام لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات موضع الدراسة يعتبر متوسطاً.
- اجراءات الترقية والمرتب وعناصر التعويض المادي والمشاركة في رسم السياسات واتخاذ القرار كانت منخفضة الرضا.

٤- دراسة حكيم (١٩٩٥م) بعنوان:الحوافز المهنية والرضا الوظيفي لاعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين

هدفت هذه الدراسة هو الاجابه على سؤال مفاده : هل هناك فروق في درجة الرضا الوظيفي بين اعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين

وصمم الباحث استبانه لهذا الغرض وقام بتوزيعها على عينه مكونه من (٦٠٥)عضو

وكان من اهم نتائج الدراسه :-

- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائيه في الرضا الوظيفي بين افراد العينه طبقا للجنسية والعمر والتأهيل التربوي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرضا الوظيفي بين افراد العينة طبقا للدرجة العلمية وسنوات الخبرة .

٥- دراسة ليكو وشومتسر (١٩٩٥) بعنوان : الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي

وهدفت الى معرفة أثر الخصائص الديموغرافية على الرضا الوظيفي لدى اعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي وذلك بتطبيق نظرية العاملين لهرزبرغ (Herzberg) التي تتضمن العوامل الجوهرية وتشمل (الحرية في التدريس، التحدي في العمل، الدعم المالي للبحوث والدافعية في العمل، المستوى الأكاديمي للطلاب)، والعوامل الخارجية وتشمل مدة الخدمة في الجامعة ونظام التقاعد والراتب والجنس والعمر والرتبة الأكاديمية.

تكونت عينة الدراسة من (٨٣) عضواً. وأظهرت النتائج أن الخصائص الديموغرافية من العمر والجنس والتدريس لم يكن لها تأثيرها على الرضا الوظيفي بينما كان هناك تأثير للمتغيرات التالية وهي مدة الخدمة والرتبة الأكاديمية والتخصص على الرضا الوظيفي.

٦- دراسة الحربي (١٩٩٦م) بعنوان :الرضا الوظيفي وعلاقتة بالانتاجية لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

وهدفت هذه الدراسة الى التحقق من علاقة الرضا الوظيفي والانتاجية العلمية لدى افراد العينة ببعض المتغيرات الديموغرافية عن طريق التعرف على اثر الجنسية المرتبة العلمية واجريت هذه الدراسة على عينة من اعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض بلغت هذه العينة (٢٥٩)عضوا استخدم فيها الباحث استبانه صممت خصيصاً لهذا الغرض

وكان من اهم نتائج هذه الدراسة :-

- انخفاض المستوى العام للرضا الوظيفي لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.
- انخفاض الانتاجيه العلمية لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.
- هناك اثر ذو دلالة احصائية لمتغيرات الجنسيه،المرتبه العلميه،سنوات الخدمه على كل من مستوى الرضا الوظيفي والانتاجية العلميه حيث يزيد الرضا لدى اصحاب المراتب العاليه والمدة الاطول في الخدمه ولدى المتعاقدين .
- لايوجد اثر ذو دلاله احصائيه لمتغير التخصص على مستوى الرضا الوظيفي.
- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة موجبة بين الرضا الوظيفي والانتاجيه العلميه .

٧- دراسة (١٩٩٨) Truell. A. D. price, J.R. William **بعنوان : الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع المهنية**
والتي هدفت الى معرفة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وغير المتفرغين وغير المتفرفين في كليات المجتمع المهنية وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) عضواً تم اختيارهم عشوائياً من ست كليات مهنية في ولاية فرجينيا، ثم قام الباحث بتطبيق مقياس عبارة عن استبانه قام الباحث بتطويرها على عينة الدراسة . وأشارت النتائج أن هناك فروقاً في مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وغير المتفرغين في كليات المجتمع وأن مجال العمل نفسه كان مصدرا لرضا أعضاء هيئة التدريس المفرغين.

٨- دراسة الفراج (١٤١٩/١٤١٨هـ) بعنوان " الفرق في مستوى الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في كل من الكلية التقنية وفرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في منطقة القصيم ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في درجة الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في الكلية التقنية في محافظة بريدة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فرع القصيم ،وكذلك التعرف على العلاقة بين كل من المستوى التعليمي ،والتخصص، والعمر، والجنسية بالرضا الوظيفي. ولقد طبقت هذه الدراسة على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٤٧٦) عضو هيئة تدريس يمثلون الكلية التقنية وفرع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فرع القصيم واستخدم الباحث في ذلك اسلوب التحليل الوصفي، وكانت أهم نتائج الدراسة :-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في كل من الكلية التقنية وفرع جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم طبقاً للجنسية، العمر.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في كل من الكلية التقنية وفرع جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم طبقاً للدرجة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص العلمي.

٩- دراسة الزهراني (١٤١٩/١٤١٨هـ) بعنوان : درجة الرضا عن بيئة العمل لدى اعضاء هيئة التدريس في الكليات الصحيه

وكانت اهداف هذه الدراسه :-
تحديد درجة الرضا عن بيئة العمل لدى اعضاء هيئة التدريس في الكليات الصحيه وتحديد اهم الفروق في درجة الرضا عن بيئة العمل بين اعضاء هيئة التدريس في الكليات الصحيه تبعا للمتغيرات الشخصيه التاليه (الجنس ،الجنسيه،المؤهل العلمي،سنوات الخدمه)

والكشف عن اهم العوامل المسببه للرضا اوعدم الرضا عن بيئة العمل لدى اعضا هيئة التدريس في الكليات الصحيه

ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسه المنهج الوصفي المسحي وتم توزيع الاستبانه الخاصه بالدراسه في سبع كليات صحيه للبنين وست كليات صحيه للبنات ، وكانت اهم نتائج الدراسه:-

- اتضح ان درجة الرضا عن بيئة العمل بصفه عامه (مرضية الى حد ما) أي متوسطه في حين انها تتفاوت بحسب ابعاد الدراسة الاربعه وتتفاوت بحسب العبارات في كل بعد وقد جاء ترتيبها بحسب الابعاد كالتالي (العلاقات مع الرؤساء والزملاء والطلاب ،الانظمه الاداريه وتطبيقاتها ،ظروف العمل ، حوافز المهنه)
- لاتوجد فروق ذات دلاله احصائيه في درجة الرضا بين اعضاء هيئة التدريس بحسب المتغيرات الشخصيه عدا متغير (الجنسيه) وعدد محدود من العبارات في المتغيرات الاخرى
- هناك مجموعه من العوامل التى يرى اعضا هيئة التدريس انها تسبب الرضا عن بيئة العمل في الكليات الصحيه اهمها اتاحة الفرصه لاكمال الدراسة ،التعاون بين الزملاء ،العلاقات الجيده مع الاداره
- هناك مجموعة من العوامل التي يرى اعضاء هيئة التدريس انها تسبب عدم الرضا عن بيئة العمل في الكليات الصحيه اهمها: نقص الكتب والمراجع ،ضعف التجهيزات ،قلة فرص اكمال الدراسة.

١٠- دراسة حريم (٢٠٠٠) بعنوان (الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات المجمع الخاصة بالأردن)

وهدفت الى تحديد جوانب العمل التي تحقق أدنى درجة رضا وظيفي، والجوانب التي تحقق درجة رضا وظيفي أعلى، ومعرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي والمتغيرات الديمغرافية المتمثلة في الجنس، العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المستوى الوظيفي وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) معلماً تم اختيارهم بالطريقة العشوائي وبنسبة (٢٥%) من المجتمع الكلي والبالغ عدده (٤٦٤) . خلصت الدراسة إلى تفاوت مستويات الرضا الوظيفي فيما يتعلق بجوانب العمل المختلفة.

١١- دراسة خليفات (٢٠٠٠م) بعنوان (التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الرضى الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتلة وعلاقتها ببعض المتغيرات المتمثلة في الجنس والعمل

والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة والكلية التي ينتمي إليها والدولة التي تخرج منها وجهة الانفاق للحصول على شهادة الدكتوراه، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة والبالغ عددهم (٣٢٠). استخدم في الدراسة استبانة تضمنت خمسة مجالات وهي، ظروف العمل، الدخل، فرص الترقية، النمو المهني والإشراف والعلاقات الإنسانية، أظهرت النتائج أن أكثر مصادر الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس هو العلاقات الإنسانية والإشراف وظروف العمل.

١٢- دراسة السعود (٢٠٠١)

بعنوان (التعرف إلى مستويات الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة الأردنية)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الخاصة الأردنية حيث طبقت على عينة تكونت من (١٠٥) عضواً اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وشكلت عينة الدراسة ما نسبته (١٧,٢%) من مجتمع الدراسة الأصلي والبالغ عددها (٦١٢) عضواً. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة الأردنية كانت متوسطة في مجالات العلاقات مع الزملاء والإدارة الأكاديمية وظروف العمل، في حين كانت قليلة في مجال الراتب والحوافز والترقية. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس ونوع الطلبة، بيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الحالة الاجتماعية والعمر والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في ثلاث مجالات من مجالات الرضا الوظيفي الخمسة.

١٣- دراسة (Moguerou, 2002) بعنوان: محددات الرضا الوظيفي، لحمله الدكتوراه في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت هذه الدراسة إلي تحليل وفهم من الجنسين الذكور والإناث، والعاملين في القطاعين الأكاديمي وغير الأكاديمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث أداة مسحية كانت عبارة عن نموذج صمم حيث تم مسح عينه كان قوامها(3000) من حملة الدكتوراه في مجال العلوم والهندسة من الجنسين من طبقتي العاملين الأكاديميين الذين يعملون في الجامعات وغير الأكاديميين الذي يعملون في مؤسسات أخرى غير أكاديمية. وقد بينت الدراسة نتائج مغايرة لنتائج الدراسات السابقة الأخرى، حيث تبين أن الإناث من حملة الدكتوراه كن أقل رضا في عملهن من الذكور حاملين الدكتوراه، وبشكل عام فقد تبين أن هناك فرق في درجة الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث، كذلك تبين وجود فرق في درجة الرضا الوظيفي بين الأكاديميين وغير الأكاديميين، وقد عزى الباحث سبب

هذا الاختلاف إلى اختلاف في مجموعة من المتغيرات والعوامل، منها شخصية واجتماعية فيما بين الجنسين وبين الطبقتين

١٤- دراسة (satterlee ,2003) بعنوان : مامدى الرضا الوظيفي لدى منسوبي الكلية الهندسيه والصناعية والتقنية في كلية (دلقادو دينوا وليانز-لوزيان)

وهدفت الدراسة الى تقييم الرضا لدى منسوبي الكلية الهندسية الصناعية التقنية في كلية (دلقادو دينوا وليانز-لوزيان) في ضوء المناخ التنظيمي المتبع. واستخدم الباحث الاسلوب الوصفي على عينة ممثلة عددها(٢٦٦)عضواً من كليات الهندسة والصناعة والتقنية. وكان من نتائج الدراسة أن المشاركين كانوا راضين عن وظائفهم ،ومجالات الرضا لديهم هي الاستقلال الذاتي واستخدام المهارات والقدرات والعلاقة مع المشرف المباشر وتقدير النفس أن مجالات عدم الرضا كانت فرص الترقية في المراتب الوظيفية والادارة العليا والدخل والأمن الوظيفي

١٥- دراسة الشابجي (٢٠٠٤) بعنوان " دراسة تحليلية للرضا الوظيفي في ضوء بيئات العمل المتباينه لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى"

هدفت الدراسة الى دراسة مستوى الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى،وتحديد أهم عوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس واكتشاف نواحي الضعف والقوة في العوامل التي تسبب الرضا الوظيفي ودراسة العلاقة بين رضا عضو هيئة التدريس عن عمله، والمتغيرات المختارة: الوظيفة والجنس والعمر وتشجيع الباحثين السعوديين للاهتمام والتركيز على هذا الحقل المهمل في بحوثهم المستقبلية . واستخدم الباحث الاسلوب الوصفي على عينة ممثلة عددها (٤٧) عضو هيئة تدريس اختيرت من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في العام الدراسي لعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤) . وخلصت الدراسة الى جملة من النتائج منها أن هناك تأثير بالغ للبيئات الايجابية في العمل على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين، كما حددت أهم العوامل المؤثره على الرضا الوظيفي في العلاقة مع الزملاء والرووساء، وحاز مجال التقدم والرقي المهني على درجه متوسطة للرضا، وعدم الرضا عن المرتب العائد وبيئة ظروف العمل على درجه أعلى من المتوسط

١٦- دراسة (Perkins &Michael, 2005) بعنوان: الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية والمهنية بولاية فيرجينيا

وهدفت الدراسة الى تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات المهنية والتقنية لتحديد ما اذا كانت هناك فروق في الرضا الوظيفي بين الأعضاء المتفرغين تفرغاً كاملاً والمتفرغين جزئياً في مجتمع كليات فرجينيا المهنية والتقنية واستخدم الباحث الاسلوب الوصفي على عينة ممثلة عددها ٢٥٥ عضواً من مجتمع كليات فرجينيا للمشاركة في هذه الدراسة منهم ١٢٧ عضواً متفرغاً تفرغاً

كاملاً و ١٢٨ عضواً متفرغاً تفرغاً جزئياً. وكانت أهم نتائج الدراسة أن الأعضاء المتفرغين تفرغاً كاملاً والمتفرغين جزئياً بالكليات المهنية والتقنية كانوا بصفة عامة راضين عن وظائفهم، وسجل الأعضاء من المجموعتين أعلى مستويات الرضا عن العمل نفسه،بينما سجلوا أدنى مستويات الرضا عن الراتب، وسجل الأعضاء المتفرغين تفرغاً جزئياً مستويات أعلى من الرضا مقارنة مع نظرائهم المتفرغين تفرغاً كاملاً.

١٧- دراسة(Okpara, J, Squillace, M & Erondu (٢٠٠٥ بعنوان : الرضا الوظيفي لدى الأكاديميين في الولايات المتحدة،

وهدفت الى معرفة الفروق بين الجنسين وعلاقته بالرضا الوظيفي وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المفرغين في الجامعات والكليات، وقد تم سحب عينة مكونة من (١١٠٠) عضو اختيروا من (٨٠) جامعة. تكونت اداة الدراسة من استبانة مكونة من اربع مجالات بحيث اشتمل كل مجال على (٢٠) فقرة.

وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً في الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس،وأن هناك أثر للرتبة الأكاديمية على الرضا الوظيفي لكلا الجنسين الرضا مقارنة مع نظرائهم المتفرغين تفرغاً كاملاً.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي:

من خلال استعراض الأدب السابق نجد أن الرضا الوظيفي حظي باهتمام الباحثين في الميدان التربوي.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة بشكلٍ عام بحيث كان وجه الاتفاق استهدافها لأعضاء هيئة التدريس وقياس مدى رضاهم الوظيفي وبشكلٍ خاص اتفقت هذة الدراسة مع دراسة (satterlee,2003) و دراسة (perkins&michael,2005) من حيث استهدافها لنفس العينة أي لأعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية ومعرفة رضاهم الوظيفي ولكنها تميزت عن تلك الدراسات بأنها تقيس العلاقه بين الرضا الوظيفي والانتاجية العلمية

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالإنتاجية لأعضاء هيئة التدريس:

من الدراسات التي تناولت الانتاجية العلمية في حدود علم الباحث،مايلي:

١- دراسة **توق وزاهر(١٩٨٨) بعنوان** : **الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات الخليج العربي.** هدفت الدراسة إلى تعريف الإنتاجية العلمية لأعضاء الهيئات التدريسية في جامعات الخليج العربي. تكون مجتمع الدراسة من ست جامعات من خمس دول خليجية واقتصرت على أعضاء الهيئات التدريسية الحاصلين على درجة الدكتوراه في العلوم أو ما يعادلها في مختلف التخصصات وممن يبدؤون برتبة مدرس وحتى أستاذ.

أما بالنسبة للإداة فقد تم استخدام أداتين هما الاستبانة المقابلة إلى جانب استخدام الملاحظة المشاركة بوصفها أداة معاونة، أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (٢٠٦) عضو هيئة تدريس من خمس جامعات خليجية موزعين على خمس تخصصات ومن كلا الجنسين. أما نتائج الدراسة فقد أظهرت أن أكبر نسبة من أفراد العينة المساهمين في الإنتاجية العلمية من العرب يليهم المواطنون، حيث كان تأثير الجنسية على الإنتاجية للكتب والبحوث دال إحصائياً، بالنسبة لعامل الجنس وعلاقه بالانتاجية فقد أظهرت الدراسة أثراً ذا دلالة إحصائية على الإنتاجية العلمية للكتب لصالح الذكور.

٢- دراسة **كاثلين (١٩٩٠) بعنوان (اثر اختلافات الجنس في الإنتاجية العلمية لدى الأعضاء العاملين في مكتبات المدارس)**

هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر اختلافات الجنس في الإنتاجية لدى الأعضاء العاملين في مكتبات المدارس حيث أثبتت هذه الدراسة أن النوع ليس له أثر على الإنتاجية العلمية إلا عندما يخضع متغير النوع وأثره على الانتاجية للتمثيل في ضوء الدرجة العلمية، أما أداة الدراسة فقد تم استخدام استبانه قام الباحث بتطويرها لقياس هذا الهدف . وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أربع نقاط تزيد من الإنتاجية العلمية وهي الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة والتدريس بجامعة كبيرة يزيد عدد طلابها عن (١٩٩٩٩) طالباً وعدم القيام بأعمال إدارية والقيام بتدريس أربعة أو خمسة مقررات دراسية متنوعة خلال العام الدراسي.

٣- دراسة السهلاوي (١٤١٦هـ) بعنوان : تقويم إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبد العزيز

هدفت الدراسة للتعرف على تقويم إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبد العزيز حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) أعضاء هيئة التدريس في الكليتين، إذ طلب منهم الإجابة عن استبانة صممها باحثان استناداً على أداة مصممة من قبل ثلاث باحثين من الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت النتائج أن غالبية عينة الدراسة ٧٥% تضمن تعريفها للانتاجية القيام بالبحث، وأن الإنتاجية العلمية في جانب البحث العلمي كانت أقل بين الجوانب الثلاثة، التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

٤- دراسة الحربي (١٩٩٦م) بعنوان: الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من علاقة الرضا الوظيفي والإنتاجية العلمية لدى أفراد العينة ببعض المتغيرات الديموغرافية عن طريق التعرف على أثر الجنسية المرتبة العلمية ، سنوات الخدمة ، التخصص ، على مستوى الرضا الوظيفي

والإنتاجية العلمية . وأجريت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض بلغت هذه العينة (٢٥٩) عضواً .
وكان من أهم نتائج هذه الدراسة :
_ انخفاض المستوى العام للرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود
_ انخفاض الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود.
_ هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيرات الجنسية ، المرتبة العلمية ، سنوات الخدمة على كل من مستوى الرضا الوظيفي والإنتاجية العلمية حيث يزيد الرضا لدى أصحاب المراتب العالية والمدة الأطول في الخدمة ولدى المتعاقدين .

٥- دراسة الزهراني (١٩٩٧) بعنوان : الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى وأبرز عوائقها

وهدفت إلى تحديد الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم اقرى وأبرز عوائقها. تكون مجتمع الدراسة من جميع اعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة الحاصلين على شهادة الدكتوراه والموجودين على رأس العمل في نهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤١٦هـ البالغ عددهم (٢٤٤) عضو حيث شارك منهم في هذه الدراسة (١٤٦) عضواً يمثلون ٦٠% من المجتمع الاصلي، أما أداة الدراسة فقد جمعت البيانات باستخدام الاستبانة التي بنى الباحث فقراتها في ضوء الدراسات السابقة. وخلصت الدراسة إلى أن المعدل العام للإنتاج العلمي لمجتمع الدراسة قد بلغ (٠,٤) بحثاً سنوياً، وأن حوالي (٣٨,٤%) من أفراد الدراسة لم ينشروا أي عمل علمي منذ حصولهم على الدكتوراه.
_ لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير التخصص على مستوى الرضا الوظيفي.
_ يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير التخصص على مستوى الإنتاجية .
_ توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة موجبة بين الرضا الوظيفي والإنتاجية العلمية

تعقيب على الدراسات المتعلقة بالإنتاجية:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الزهراني ١٩٩٧) و(توق وزاهر١٩٨٨) و(السهلاوي١٤١٦) حيث أن وجه الاتفاق في استهدافها لأعضاء هيئة التدريس وقياس انتاجيتهم واختلفت مع دراسة (كاثلين١٩٩٠) من حيث العينة المستهدفة ومايميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها ربطت مابين الانتاجية العلمية والرضا الوظيفي.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة في دراسته المنهج المسحي الوصفي لملائمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية بالرياض وحائل حيث بلغ عددهم (٥٨).

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (٥٨) عضوا من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، وتم استرداد (٥٥) استبانه كان صالح منها (٥٢) لغايات التحليل الإحصائي.

وذلك كما في الجدول التالي رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البيانات الشخصية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة	المجموع
عدد الأبحاث التي نشرتها في الدوريات العلمية المحكمة خلال الخمس سنوات الماضية	لاشيء	٨	١٥,٤	٥٢
	١-٣	٢٧	٥١,٩	
	٤-٦	١٢	٢٣,١	
	أكثر من ٦	٥	٩,٦	
عدد الكتب العلمية التي الفتها خلال الخمس سنوات الماضية ٢٠٠٦-٢٠١٠	لاشيء	٣٨	٧٣,١	٥٢
	١-٣	٨	١٥,٤	
	٤-٦	٦	١١,٥	
	أكثر من ٦	-	-	
عدد الكتب العلمية التي ترجمتها خلال الخمس سنوات الماضية ٢٠٠٦-٢٠١٠	لاشيء	٣٨	٧٣,١	٥٢
	١-٣	١١	٢١,٢	
	٤-٦	٣	٥,٨	
	أكثر من ٦	-	-	
عدد المؤتمرات التي شاركت بورقة فيها خلال الخمس سنوات الماضية ٢٠٠٦-٢٠١٠	لاشيء	١١	٢١,٢	٥٢

	١-٣	٢٧	٥١,٩	
	٤-٦	١٢	٢٣,١	
	أكثر من ٦	٢	٣,٨	

عدد براءات الاختراع التي سجلتها في مجال تخصصك خلال الخمس سنوات الماضية ٢٠٠٦-٢٠١٠	لاشيء	٤١	٧٨,٨	٥٢
	١-٣	٨	١٥,٤	
	٤-٦	٣	٥,٨	
	أكثر من ٦	-	-	
عدد رسائل الماجستير التي أشرفت عليها خلال الخمس سنوات الماضية ٢٠٠٦-٢٠١٠	لاشيء	٢٦	٥٠	٥٢
	١-٣	١٢	٢٣,١	
	٤-٦	١١	٢١,٢	
	أكثر من ٦	٣	٥,٨	
عدد أطروحات الدكتوراه التي أشرفت عليها خلال الخمس سنوات الماضية ٢٠٠٦-٢٠١٠	لاشيء	٢٩	٥٥,٨	٥٢
	١-٣	٩	١٧,٣	
	٤-٦	١٤	٢٦,٩	
	أكثر من ٦	-	-	

أداة الدراسة:

لقياس الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية بالرياض وحائل، اعُتمد في إعداد الصورة الأولية لأداة الدراسة على عدد من المصادر، أبرزها مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة عن طريق عرضها على لجنة من المحكمين والمختصين، تألفت من (٨) محكمينً، من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك عبد العزيز وحائل

وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجالات التي تم تحديدها، وكذلك للحكم على درجة مناسبة الفقرة من حيث صياغتها بنائياً ولغوياً، وبعد الأخذ بآراء المحكمين،

اختيرت الفقرات التي أجمعوا عليها وعدلت الفقرات التي اقترح تعديلها وإعادة صياغتها، وأصبح عدد الفقرات في صورتها النهائية (٢٦) فقرة، موزعة على خمسة وهي ظروف العمل وطبيعته ، العلاقات الإنسانية، الراتب، الحوافز ، العلاقة مع الرؤساء.

وقد تم التعرّف على دلالة صدق بناء أداء القياس إذ تم حساب معامل الارتباط البسيط بين الابعاد، وتراوحت قيم هذه المعاملات السابقة بين (٠,٤١-٠,٨٠) وبالنظر لهذه القيم يلاحظ أن معاملات الارتباط جميعها موجبة متوسطة القيم، وذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن أبعاد القياس تشترك فيما بينها في الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية بالرياض وحائل، ومن جهة أخرى تم حساب معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية، إذ تراوحت قيم المعاملات (-   ) وهذه القيم تشير إلى وجود علاقة إيجابية وعالية بين كل من المجالات الخمس لأداة القياس والدرجة الكلية. وهذه الدلالات تشير بمجموعها إلى درجة مقبولة من صدق البناء لأداة الدراسة. والجدول رقم (٢) يبيّن معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الدراسة والأداة ككل.

الجدول (٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات الدراسة والأداة ككل

	ظروف العمل وطبيعته	العلاقات الإنسانية	الراتب	الحوافز	العلاقة مع الرؤساء
ظروف العمل وطبيعته	٠,٥				
العلاقات الإنسانية	٠,٤١	٠,٧٤			
الراتب	٠,٤١	٠,٤٣	٠,٤٩		
الحوافز	٠,٥٩	٠,٧٣	٠,٧٥	٠,٦٧	
العلاقة مع الرؤساء	٠,٥٢	٠,٨٥	٠,٩	٠,٦٢	٠,٨٩
الكلي	٢,٤٣	٢,٧٥	٢,١٤	١,٢٩	٠,٨٩

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل.

وكذلك تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية ، والجدول رقم (٣) يبين التجزئة النصفية ومعامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل.

الجدول (٣)

التجزئة النصفية ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا وثبات الإعادة للمجالات وللأداة ككل

المجال	معامل الارتباط
ظروف العمل وطبيعته	٩٣
العلاقات الإنسانية	٨٥,١
الراتب	٩٣,١
الحوافز	٨٨,٩
العلاقة مع الرؤساء	٧٩,٨
الكلي	٨٧,٩

نلاحظ أن قيمة (ألفا) تساوي (٨٤,٨%) وهي اكبر من النسبة المقبولة إحصائيا (٦٠%) مما كان يعكس ثبات أداة القياس المستخدمة. (David,P4, 1998)

وكما يتضح من السابق فإن قيم معاملات الثبات جميعها قيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في استبانه أعضاء هيئة التدريس بين (٧٩,٨)، (٩٣,١) وكان معامل الثبات الكلي للاستبانة (٨٧,٩)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

ما مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل من وجهة نظرهم؟

اولا: ظروف العمل وطبيعته

يظهر الجدول (٤) تحليل مجال ظروف العمل وطبيعته بالنسبة للفقرات الواردة في الاستبانه حيث احتسبت المتوسطات المحاسبية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، وقد تم تحديد مستوى أهمية لهذه الفقرات بالنسبة لبعضها بعض استناداً لمتوسط الآراء ومن خلال الجدول يمكن أن نستدل على ما يلي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة حول فقرات الاستبانة المتعلقة بمجال ظروف العمل وطبيعته

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	القيام بعملي يحقق لي الشعور بالإنجاز	4.4615	.50338
٢	اشعر بوضوح مسؤولياتي في العمل	15٧4.4	.50338
٣	عدد الطلبة في الشعب التي أدرسها مناسبة	4.4231	.63697
٤	عدد المحاضرات التي أقوم بتدريسها مناسب	4.4038	.63430
٥	توفر الكلية المصادر والمراجع والوسائل التعليمية الكافية للقيام بعملية التدريس	4.5192	.61006
	المجموع الكلي	٤,٤٥	٠,٥٧٧

لقد كانت جميع فقرات الاستبانة المتعلقة بمفهوم بمجال **ظروف العمل وطبيعته** على درجة عالية من الأهمية حيث كان متوسطها الحسابي أعلى من (٣,٠٠). كما كانت قيم الانحراف المعياري مرتفعة نسبيا مما يبين تفاوت المستجيبين على اجاباتهم حول هذه الفقرات. كما بلغ المتوسط العام لآراء أفراد عينة الدراسة على فقرات القرارات المتعلقة بمجال **ظروف العمل وطبيعته** (٤,٤٥) والذي يشير إلى أن اتجاه إجاباتهم لصالح الإجابة (بدرجة عالية).

وتشير نتائج الدراسة إلى توفر الكلية المصادر والمراجع والوسائل التعليمية الكافية للقيام بعملية التدريس، جاءت بالمرتبة الأولى وكان متوسط الآراء (٤,٥١) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (مرتفع جدا).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة عدد المحاضرات التي أقوم بتدريسها مناسب، وكان متوسط الآراء (٤,٤٠) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (مرتفع).

ثانيا: النتائج بمجال العلاقات الإنسانية:

يظهر الجدول (٥) تحليل العلاقات الإنسانية بالنسبة للفقرات الواردة في توحيد الاستبيان حيث احتسبت المتوسطات المحاسبية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين، وقد تم تحديد مستوى أهمية لهذه الفقرات بالنسبة لبعضها بعض استناداً لمتوسط الآراء ومن خلال الجدول يمكن أن نستدل على ما يلي:

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المبحوثين حول فقرات الاستبانة المتعلقة بمجال العلاقات الانسانية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يتعاون الزملاء في أداء المهام الموكلة لهم	4.2885	.60509
٢	يحرص الزملاء على تبادل المعلومات المهمة	3.9500	.84017
٣	يتبادل الزملاء مشاعر الود والولاء	4.4038	.53356
٤	يحرص الزملاء على تنمية الأنشطة الاجتماعية فيما بينهم	4.3846	.63102
٥	يتعاون الزملاء فيما بينهم في سبيل الرقي بالمهمة التعليمية	4.5192	.64140
	المجموع الكلي	٤,٣٠	٠,٦٥٠

لقد كانت جميع فقرات الاستبانة المتعلقة بمفهوم بمجال **العلاقات الإنسانية** على درجة عالية من الأهمية حيث كان متوسطها الحسابي أعلى من (٣,٠٠). كما كانت قيم الانحراف المعياري مرتفعة نسبيا مما يبين تفاوت المستجيبين على إجاباتهم حول هذه الفقرات. كما بلغ المتوسط العام لآراء أفراد عينة الدراسة على فقرات القرارات المتعلقة بمجال **العلاقات الإنسانية** (٤,٣٠) والذي يشير إلى أن اتجاه إجاباتهم لصالح الإجابة (بدرجة عالية).

وتشير نتائج الدراسة إلى أن يتعاون الزملاء فيما بينهم في سبيل الرقي بالمهمة التعليمية، جاءت بالمرتبة الأولى وكان متوسط الآراء (٤,٥١) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (مرتفع).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة يحرص الزملاء على تبادل المعلومات المهمة، وكان متوسط الآراء (٣,٩٥)، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (متوسط).

ثالثا: النتائج المتعلقة بمجال الراتب:

يظهر الجدول (٦) تحليل الراتب بالنسبة للفقرات الواردة في توحيد الاستبيان حيث احتسبت المتوسطات المحاسبية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين، وقد تم تحديد مستوى أهمية لهذه الفقرات بالنسبة لبعضها بعض استناداً لمتوسط الآراء ومن خلال الجدول يمكن أن نستدل على ما يلي:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المبحوثين حول فقرات الاستبانة المتعلقة بمجال الراتب

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يتناسب الراتب الذي أحصل عليه مع الجهد المبذول في العمل	4.5192	.54198
٢	يؤمن لي عملي راتباً جيداً مقارنة برواتب الأكاديميين في الجامعات الأخرى	4.3269	.61743
٣	أتقاضى راتباً مناسباً مقارنة براتب الأكاديميين في الجامعة	4.5385	.57604
٤	يغطي راتبي الاحتياجات الأساسية لي ولأسرتي	4.0769	.70977
٥	يؤمن لي راتبي حياة جيدة	4.1731	.73354
	المجموع الكلي	٤,٣٢	٠,٦٣٥

لقد كانت جميع فقرات الاستبانة المتعلقة بمفهوم بمجال **الراتب** على درجة متدنية من الأهمية حيث كان متوسطها الحسابي أقل من (٣,٠٠). كما كانت قيم الانحراف المعياري مرتفعة نسبيا مما يبين تفاوت المستجيبين على إجاباتهم حول هذه الفقرات. كما بلغ المتوسط العام لآراء أفراد عينة الدراسة على فقرات القرارات المتعلقة بمجال **الراتب** (٤,٣٢) والذي يشير إلى أن اتجاه إجاباتهم لصالح الإجابة (بدرجة متدنية).

وتشير نتائج الدراسة إلى أن أتقاضى راتباً مناسباً مقارنة براتب الأكاديميين في الجامعة، جاءت بالمرتبة الأولى وكان متوسط الآراء (٤,٥٣) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (مرتفع).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة يغطي راتبي الاحتياجات الأساسية لي ولأسرتي، وكان متوسط الآراء (٤,٠٧) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (متدني).

رابعا: النتائج بامجال الحوافز:

يظهر الجدول (٧) تحليل الحوافز بالنسبة للفقرات الواردة في توحيد الاستبيان حيث احتسبت المتوسطات المحاسبية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين، وقد تم تحديد مستوى أهمية لهذه الفقرات بالنسبة لبعضها بعض استناداً لمتوسط الآراء ومن خلال الجدول يمكن أن نستدل على ما يلي:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المبحوثين حول فقرات الاستبانة المتعلقة بمجال الحوافز

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أشعر بعدالة ما أحصل عليه من مكافآت وحوافز	4.4423	.66902
٢	أشعر أن فرص النمو المهني والتقدم الوظيفي متوافرة	4.2308	.64521
٣	أحصل على الدعم المادي اللازم لإجراء البحوث والدراسات	4.3269	.78519
٤	توجد عدالة في الحصول على ترقية	4.3462	.73790
٥	تعتمد فرص الترقية على معايير واضحة	4.4231	.75006
٦	يوفر لي العمل بالكلية مكانة اجتماعية لائقة	3.9101	.60260
	المجموع الكلي	٤,٢٧	٠,٨٣٧

لقد كانت جميع فقرات الاستبانة المتعلقة بمفهوم بمجال الحوافز على درجة عالية من الأهمية حيث كان متوسطها الحسابي أعلى من (٣,٠٠). كما كانت قيم الانحراف المعياري مرتفعة نسبيا مما يبين تفاوت المستجيبين على إجاباتهم حول هذه الفقرات. كما بلغ المتوسط العام لآراء أفراد عينة الدراسة على فقرات القرارات المتعلقة بمجال الحوافز (٤,٢٧) والذي يشير إلى أن اتجاه إجاباتهم لصالح الإجابة (بدرجة عالية).

وتشير نتائج الدراسة إلى أن أشعر بعدالة ما أحصل عليه من مكافآت وحوافز، جاءت بالمرتبة الأولى وكان متوسط الآراء (٤,٤٤) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (مرتفع).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة يوفر لي العمل بالكلية مكانة اجتماعية لائقة، وكان متوسط الآراء (٣,٩١) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (مرتفع).

خامسا: النتائج المتعلقة بمجال العلاقات مع الرؤساء:

يظهر الجدول (٨) تحليل العلاقات مع الرؤساء بالنسبة للفقرات الواردة في توحيد الاستبيان حيث احتسبت المتوسطات المحاسبية والانحرافات المعيارية لإجابات المبحوثين، وقد تم تحديد مستوى أهمية لهذه الفقرات بالنسبة لبعضها بعض استناداً لمتوسط الآراء ومن خلال الجدول يمكن أن نستدل على ما يلي:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء المبحوثين حول فقرات الاستبانة المتعلقة بمجال العلاقات مع الرؤساء

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تتسم علاقتي برؤسائي بالتقدير والاحترام	4.0192	.69987
٢	أشعر بعدالة الرؤساء في العمل	4.0962	.79852
٣	يتفهم الرؤساء الظروف الفردية لأعضاء هيئة التدريس	4.2308	.64521
٤	يساعدني رئيسي المباشر على حل بعض المشكلات المهنية التي قد تواجهني	4.3654	.68682
٥	تجد شكاوى أعضاء الهيئة التدريسية الاهتمام اللازم من قبل الإدارة	3.9615	.86232
	المجموع الكلي	٤,١٣	٠,٦٨٩

لقد كانت جميع فقرات الاستبانة المتعلقة بمفهوم بمجال **العلاقات مع الرؤساء** على درجة مرتفعة من الأهمية حيث كان متوسطها الحسابي أقل من (٣,٠٠). كما كانت قيم الانحراف المعياري مرتفعة نسبيا مما يبين تفاوت المستجيبين على إجاباتهم حول هذه الفقرات. كما بلغ المتوسط العام لآراء أفراد عينة الدراسة على فقرات القرارات المتعلقة بمجال **العلاقات مع الرؤساء** (٤,١٣) والذي يشير إلى أن اتجاه إجاباتهم لصالح الإجابة (بدرجة مرتفعة).

وتشير نتائج الدراسة إلى يساعدني رئيسي المباشر على حل بعض المشكلات المهنية التي قد تواجهني، جاءت بالمرتبة الأولى وكان متوسط الآراء (٤,٣٦) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (مرتفع).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت فقرة تجد شكاوى أعضاء الهيئة التدريسية الاهتمام اللازم من قبل الإدارة، وكان متوسط الآراء (٣,٩٦) ، وقد كان اتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة على هذه الفقرة يميل لمستوى (مرتفع).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أعضاء هيئة التدريس بالكلية التقنية بالرياض وحائل لمستوى رضاهم الوظيفي تعزى إلى (الرتبة الأكاديمية، الجنسية)؟

جدول(٩)

المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي لأثر الرتبة الأكاديمية.

المجالات	التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
ظروف العمل وطبيعته	الرتبة الخطأ الكلي	٢٥١. ١٢,٦٧٢ ١٢,٩٢٣	١٢٥. ٢٥٩.	٢ ٤٩ ٥١	4.85	0.000
العلاقات الإنسانية	الرتبة الخطأ الكلي	٤٤٠. ١٢,٤٨٤ ١٢,٩٢٣	٢٢٠. ٢٥٥.	٢ ٤٩ ٥١	8.63	0.004
الراتب	الرتبة الخطأ الكلي	١,٤٧٨ ١٩,٢١٤ ٢٠,٦٩٢	٧٣٩. ٣٩٢.	٢ ٤٩ ٥١	8.85	0.001
الحوافز	الرتبة الخطأ الكلي	١,٤٤٢ ١٩,٠٧٧ ٢٠,٥١٩	٧٢١. ٣٨٩.	٢ ٤٩ ٥١	8.52	0.001
العلاقة مع الرؤساء	الرتبة الخطأ الكلي	١٩٠. ١٨,٧٩١ ١٨,٩٨١	٠٩٥. ٣٨٣.	٢ ٤٩ ٥١	4.27	0.000

كما يبين الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للمجالات ظروف العمل وطبيعته، والعلاقات الإنسانية، والراتب، والحوافز، والعلاقة مع الرؤساء، الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية بالرياض وحائل، وقد جاءت بالمرتبة الأولى لمجال العلاقات الإنسانية.

الجدول (٩)
المتوسطات الحاسبية ونتائج اختبار (T) لأثر الجنسية

المجال	سعودي العدد (٢٢) المتوسط الحسابي	غير سعودي العدد (٣٠) المتوسط الحسابي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ظروف العمل وطبيعته	٤,٥٠	٤,٤٣	3.83	0.005
العلاقات الإنسانية	٤,٤٠	٤,٥٠	9.86	0.003
الراتب	٤,٣٩	٤,٤٣	4.11	0.000
الحوافز	٤,٤٥	٤,٣٦	3.76	0.005
العلاقة مع الرؤساء	٤,٣٦	٤,٦٣	7.06	0.001

يبين الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) للمجالات المتعلقة بالطلبة، ظروف العمل وطبيعته، والعلاقات الإنسانية، والراتب، والحوافز، والعلاقة مع الرؤساء الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية بالرياض وحائل، وفقاً لمتغير الجنسية وقد كانت هذه الفروق لصالح جنسية غير السعوديين في جميع هذه المجالات ككل.

نتائج الدراسة:

ويتمثل ذلك في عرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على تساؤلاتها وتحقيق أهدافها على النحو التالي:

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس كان عالياً وأن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية تعزى إلى الكلية ،الرتبة، الأكاديمية، الجنسية ، هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في الكليات التقنية في جميع أبعاد الإنتاجية باستثناء عدد المؤتمرات ،كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والإنتاجية العلمية في جميع مجالات الرضا الوظيفي.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحث انطلاقاً من نتائج البحث التوصيات الآتية:

- تعزيز مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التقنية من حيث وضع نظام للحوافز الذي يشجّع أعضاء هيئة التدريس بالعطاء المستمر.
- الاهتمام بما ينجزه أعضاء هيئة التدريس من بحوث ودراسات كنتاج علمي لهم بالمؤسسة التي يعملون بها.
- توجه كليات التقنية إلى الاهتمام بالإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس ودعمها مادياً ومعنوياً.
- توفير الأجهزة والمواد اللازمة للإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس وخاصة الإنتاج التطبيقي العلمي.

المصادر والمراجع :

كمال مروان، (١٩٨٣)، مشكلات عضو هيئة التدريس الجامعي، رسالة دكتوراة، جامعة الملك سعود، الرياض .

راشد علي، (١٩٨٨)، الجامعة والتدريس الجامعي، ط١، دار الشروق، جدة .

حريم، حسين، (٢٠٠١) الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات المجتمع الخاصة بالأردن، دراسة ميدانية، العملية الأردنية للعلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية، مجلة ٤، ٥٤، ص ٩٩-١٤١.

السهلاوي، عبد الله نويصر، خالد (١٤١٦هـ) نوع الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبد العزيز، مجلة جامعة الملك سعود في العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد الثامن .

الزهراني، سعد عبدالله بردي، (١٩٩٧) الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى، واقعها وأبرز عوائقها، مجلة جامعة الملك سعود في العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد التاسع، العدد (١ .(

توق، محي الدين وزاهر، ضياء الدين (١٩٨٨) الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج ،الرياض، السعودية .

السعود، راتب، (٢٠٠١) الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأهلية الأردنية، حملة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلة ١٧، ع٣، ص ٦١٥-٦٤٢.

خليفات، عبد الفتاح، (٢٠٠٠) الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، مجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة مؤتة، ٥ع، ٣٨، ص ٨٥.
ماهر، أحمد (٢٠٠٩) السلوك التنظيمي ، ط (٤)، الدار الجامعية، الاسكندرية.
المغربي، عبدالحميد (٢٠٠١) السلوك التنظيمي (سلوك الأفراد والجماعات في المنظمات) ط(١)، المكتبة العصرية بالمنصورة، القاهرة.
العامر،سعيد والخلف،خالد يوسف(١٩٨٤) الانتاجية القياسية و معايير قياس الآداء الفعلي، ط(٣) دار المريخ، الرياض.
السيد، محمود محمد وحسن،تحية محمد (١٩٩١) ادارة الأفراد والعلاقات الانسانية،التعليم المفتوح، كلية التجارة،جامعة عين شمس.
الزايد،عبدالله عثمان(٢٠٠٥) بيئة العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي، قسم العلوم الادارية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة.
الشابجي،حمد فريد(٢٠٠٤) دراسة تحليلية للرضا الوظيفي في ضوء بيئات العمل المتباينة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،مكة المكرمة.
محيسن، وجدي أحمد، (٢٠٠٤)، "مدى رضا موظفي وكالة الغوث العاملين في وكالة الغوث بقطاع غزة عن أنظمة التعويض والحوافز"، رسالة ماجستير غير منشور ة، كلية
التجارة، الجامعة الإسلامية – غزة
ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، (١٩٥٦)، "لسان العرب"، بيروت، دار صادر بيروت، المجلد ١٤.
الغزالي، حامد محمد بن محمد، (بدون، "إحياء علوم الدين"، لبنان، بيروت، مؤسسة فؤاد بعينو للتجليد، الجزء ٤
عباس، سهيلة، (٢٠٠٣)، "إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي"، ط ١، عمان، دار وائل للنشر.
شاويش، مصطفى، (١٩٩٦) ، "الإدارة الحديثة: مفاهيم، تطبيقات، وظائف "، ط ١عمان.
العديلي، ناصر محمد، (١٩٨٢)، "الدوافع والحوافز والرضا الوظيفي في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، بحث ميداني"، الرياض، مجلة الإدارة العامة، عدد .(٣٦(
بدر، حامد، (١٩٨٣)، "الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والإقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت"، مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد ٣ جامعة الكويت.

ياغي، محمد بن عبد الفتاح، (١٩٨٩)، "اتخاذ القرارات التنظيمية"، عمان.
عبد الباقي، صلاح الدين محمد، (٢٠٠١)، "إدارة الموارد البشرية "، الإسكندرية :مطبعة الدار الجامعية.
فرج، طريف شوقي، (٢٠٠٢)، "السلوك القيادي وفعالية الإدارية "، القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
العميان، محمود سلمان، (٢٠٠٢)، "السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال "، ط ١عمان: دار وائل للنشر.
حمود، خضير كاظم، (٢٠٠٢)، "السلوك التنظيمي"، ط ١، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
هيجان، عبد الرحمن بن أحمد بن محمد ، (١٩٩٨)، "ضغوط العمل : مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها"، الرياض: معهد الإدارة العامة.
المغربي، كامل، (١٩٩٥)، "السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم"، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
عبد الخالق، ناصيف (١٩٩٢)، "الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل"، مجلة العلم الاجتماعية، جامعة الكويت، عدد٣.
أبو شيخة، نادر، (٢٠٠٠). "إدارة الموارد البشرية"، ط ١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
Damson, Marth C, ad Zqmora, Gloria (1981). Publishing in library science journals. Attest of the oisgrad profile. College & research liberaries.
Garlanel, Kathleen, (1990). Gender differences in scholarly productivity among faculty in accredited library schools, library & information science research. vol 12,. No 2. p. 155-166.
Liacuue J,. Oschumacher. P (1995). Factor contributing to job satisfaction in higher education. Education 116 (1).
Truell. A. D. price, J.R. William. T. (1998). Job satisfication among community college occupational technical faculty. Community college journal of research and practice, 22 (2) p 111-112.
Organ, D. W. hamner. W (1992) organizational behavior, revised edition. Business publication,. Inc.

Okpara, J, Squillace, M & Erondu, E (2005) gender differences and job satisfactions a study of university teachers in united states, women in management review. 20 (3) p. 177-190.

Satterlee, (2003) "Jop satisfaction and organizational commitment", Academy of management Journal, VOL. 21, no.11, p24

Perkins, clina Michael(2005)"Astudy to Investigate Experience Teacher Jop satisfaction and the Teacher perception of their principals leadership style Dissertation Abstracts International A.52/12 P171.

Mekenna,(1994),Terrific ideas of practices and procedures for success in Work Organization, & jop satisfaction Laurinburg, NC.

Cherrington, David J., (1989), "Organizational behavior, the management of individual and organizational performance", Boston, Allyn & Bacon.

أثر تدريب العاملين على تطبيق نظم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء خدمة التعليم الجامعي - دراسة تطبيقية على جامعتي (الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا) ٢٠١٤

إعداد

د/محمد الناجي الجعفري
استاذ مشارك ادارة الاعمال
جامعة النيلين - كلية التجارة

د/ فائقة الأمين العوض
استاذ مساعد ادارة الاعمال
جامعة الملك خالد- كلية العلوم الادارية

استلام البحث: ٢٥ / ٢ /٢٠١٩
قبول النشر: ٨ / ٣ / ٢٠١٩

المستخلص :

تناولت هذه الدراسة "أثر تدريب العاملين على نظم إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء خدمة التعليم الجامعي"، وقد أجريت الدراسة على جامعتي الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا. وتمثلت مشكلة الدراسة في إهمال الجوانب النوعية لنظام التعليم العالي والتركيز على وظيفة التدريس دون الجانب الإداري. والنقص في الكوادر المؤهلة مما أدى الي تدني الخدمة وجودة مخرجات التعليم الجامعي. وتأتي أهمية الدراسة في معرفة أهمية الكادر البشري المؤهل وخاصة في التعليم الجامعي واستراتيجيات تحسين الأداء ومواجهة التغيير المستمر. وتطوير وتحسين عناصر ضمان الجودة مما يدعم دور المسئولين الإداريين والتربويين في تحقيق أهداف الجامعة. تهدف الدراسة الي معرفة مدى الاهتمام بتدريب وتأهيل (أعضاء هيئة التدريس والإداريين) لتحقيق مستوى عالي الجودة. ولتحقيق الهدف تناولت الدراسة فرضيتين: الاهتمام بتأهيل الأستاذ الجامعي لتطبيق الجودة يؤدى الى تحسين أداء خدمة التعليم العالي - الاهتمام بتدريب الاداريين على الجودة يؤدى الى تحسين الأداء، استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التاريخي وتم تحليل البيانات منطقيا واحصائيا باستخدام برنامج (SPSS)، وخلصت الدراسة الي عدد من النتائج والتوصيات.

Abstract:

This study examined the impact of training of employees on TQM systems in improving the performance of the university education service. The study was conducted at Khartoum

University and Sudan University for Science and Technology. The problem of the study was to neglect the qualitative aspects of the higher education system and to focus on the teaching function without the administrative side. And the shortage of qualified cadres, which led to low service and quality of outputs of university education. The importance of the study is to know the importance of qualified human cadres, particularly in university education, strategies to improve performance and to cope with continuous change. And the development and improvement of elements of quality assurance, which supports the role of administrative officials and educators in achieving the goals of the university. The study was aimed at finding out the extent of the training and qualifying (faculty members and administrators) to achieve a high-quality level the study aims to know the importance of training and qualifying (faculty members and administrators) to achieve a high-quality level. To achieve the goal, the study dealt with two hypotheses: the interest in qualifying the university professor for the application of quality leads to improving the performance of the higher education service. Attention to quality management training leads to improved performance. The study used the historical descriptive method. The data was analyzed logically and statistically using the SPSS program. The study concluded with a number of conclusions and recommendations.

المقدمة :

يعتبر التعليم الجامعي في ظل تكوين مجتمع المعرفة بعد الثورة المعلوماتية والتكنولوجيا التي تشهدها المجتمعات المعاصرة من أهم مراحل التعليم التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المدربة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع، وركيزة أساسية لتنمية مجتمع منتج، والاستثمار فيه هو ادخار في العنصر البشري الذي هو أهم ما يمتلك أي مجتمع يبغي النهوض والوصول إلى أفضل أهدافه وغاياته. وهذا ما جعل مختلف المجتمعات، المتقدم منها والنامي على السواء، أن تجعل التعليم الجامعي في أعلى سلم أولوياتها، ولا بد لكل مؤسسة تعمل في مجال التعليم العالي تجويد مخرجاتها انطلاقا من تبني الاساليب الادارية الحديثة والتي من اهمها الجودة الشاملة.

الكلمات المفتاحية:

- **التدريب: مفهوم التدريب**: هو عبارة عن عملية إكساب العاملين باختلاف مستوياتهم الوظيفية في المنظمة مهارات والقدرة على الأداء الجيد في مسيرتهم الإنتاجية في الحاضر والمستقبل وبما يصب في مصلحة تحقيق أهداف المنظمة
- **نظم إدارة الجودة الشاملة**: هو مجموعة من الإجراءات والعمليات تركز على تحقيق سياسة الجودة وأهداف الجودة لتلبية احتياجات العملاء وفقا للشروط المطلوبة(الهيئة المصرية العامة للمواصفات و الجودة-التعريف بالجودة نسخة محفوظة 11 مارس ٢٠١٦).
- **تحسين الأداء** " بأنه أي نشاط يقوم بفحص الأنظمة الحالية وعمل خطة لتحسين أداءها"
- **الخدمة**: مفهوم الخدمة اصطلاحاً: قيام الإنسان بنشاطٍ ما، لصالح غيره من الأفراد أو الجمهور، ويختلف تعريف الخدمة بحسب نوعها، التعليم الجامعي هو أخر المراحل التعليمية والحصول على المؤهل الأكاديمي.

منهجية البحث:

مشكلة الدراسة:

أن التوسع الكبير في أعداد الجامعات السودانية في السنوات الأخيرة والزيادة الهائلة في أعداد الطلاب بتلك الجامعات، صاحبه إهمال في الجوانب النوعية لنظام التعليم العالي والتركيز على وظيفة التدريس دون الجانب الإداري.، والنقص في الكوادر المؤهلة المدربة مما أدى الي تدني الخدمة وجودة المخرجات.

أهمية الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على أثر تدريب العاملين على نظم إدارة الجودة في تحسين العملية التعليمية والخدمات المقدمة. لذلك نبعت أهمية الدراسة في الآتي: -

- معرفة أهمية الكادر البشري المؤهل وخاصة في التعليم الجامعي واستراتيجيات تحسين الأداء ومواجهة التغيير المستمر.
- أن تكون الدراسة مرجعية للباحثين في المواضيع التي تهتم بجودة التعليم العالي وتطوير أداء تلك الجامعات في خدمة التعليم.
- توفير معلومات لمتخذي القرار وعن الأداء الفعلي بالجامعات ليساعد على تطوير وتحسين عناصر ضمان الجودة مما يدعم دور المسئولين الإداريين والتربويين في تحقيق أهداف الجامعة.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الي الآتي:

معرفة مدى الاهتمام التام بتدريب وتأهيل (أعضاء هيئة التدريس والإداريين) والالتزام بمتطلبات سوق العمل لتحقيق مستوى عالي الجودة.

الهدف العام: الإلمام بمفهوم الجودة الشاملة والجودة في التعليم العالي باعتباره أهم القطاعات الخدمية،

فرضيات الدراسة:

١. الاهتمام بتأهيل الأستاذ الجامعي لتطبيق الجودة يؤدى الى تحسين أداء خدمة التعليم العالي.

٢. الاهتمام بتدريب الاداريين على الجودة يؤدى الى تحسين الأداء

منهجية الدراسة: المنهج الوصفي التاريخي.

مصادر جمع المعلومات:

أ/ المصادر الأولية: "البيانات الاحصائية لجامعتي الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا للعام ٢٠١٣م وأداة الاستبانة، المقابلات، الملاحظات..

ب/ المصادر الثانوية: الكتب والمراجع العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

شبكة المعلومات العنكبوتية (الانترنت)

مجتمع الدراسة: مؤسسات التعليم الجامعي الحكومية بالسودان متمثل في جامعتي (الخرطوم والسودان للعلوم والتكنولوجيا) كنموذج.

عينة الدراسة: سيتم اختيار عينة عشوائية من جامعتين حكوميتين من كليات مختلفة (الخرطوم والسودان) من هيئة التدريس الإداريين والطلاب الدارسين.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: ولاية الخرطوم

الحدود الزمانية: الفترة من ٢٠١٠-٢٠١٣م.

الحدود البشرية: هيئة التدريس والإداريين والطلاب الدارسين بالجامعتين، بالإضافة الي المقابلات الشخصية بالمسئولين ذوي الاختصاص في هذا المجال (إدارة الجودة والتقويم الذاتي وإدارة الموارد البشرية بالجامعتين).

تقسيم الدراسة: تتكون الورقة من أربعة اقسام مقدمة منهجية واطارا نظريا عن الجودة الشاملة والدراسة الميدانية، ثم النتائج والتوصيات

القسم الثاني: الإطار النظري:

مفهوم الجودة الشاملة له عدة تعريفات في الادارة، منها ما يأتي:[١] (عزيز معوض، ٢٠١٣، ص ٢٤-٢٦-٥٣-٥٥).

عرَّفها (معهد الجودة الفدراليّ) على أنّها: "القيام بالعمل الصحيح، وبشكل صحيح من أوّل مرة، مع ضرورة الاعتماد على آراء العُمّال، والمُستفيدين من الخدمات، والسِّلَع في مدى تحسُّن الأداء". عرَّفها (أوكلاند) على أنّها: "أسلوب لتحسين فاعليّة، ومرونة العمل بشكل عامّ، وأنّها طريقة للتنظيم تشمل المُنشَأة بأكملها، وفي ذلك جميع الأقسام، والأنشطة، والمُوظَّفين على جميع المستويات". عرَّفها (جابلونسكي) على أنّها: "شكلٌ تعاونيٌّ لأداء الأعمال، بتحريك المواهب، والقدرات، لكلٍّ من العاملين،

والإدارة؛ لتحسين الإنتاجيّة، والجودة بشكل مستمرّ، مستخدمةً فرق عمل".[٢](سعيد سالم الحنكي ،٢٠٠٦، ص٤٨-٤٩-٥٢-٥٦). ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن لنا تعريفها على أنّها: نظام يهتمُّ بتصميم مستوىً مُعيَّنٍ من الخدمة، وبشكلٍ يُماثلُ، أو يتجاوزُ توقُّعات مَن يَستخدمون الخدمات، أو السِّلع التي يتمُّ تقديمها.

وإن إدارة الجودة الشاملة هي فلسفة حديثة تأخذ شكل نهج أو نظام إداري شامل ، قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المنظمة ، و ذلك من أجل تحسين و تطوير كل مكونات المنظمة ، للوصول لأعلى جودة في مخرجاتها (سلع و خدمات) و بأقل تكلفة ، بهدف تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى عملائها ، عن طريق إشباع حاجاتهم و رغباتهم ، وفق ما يتوقعونه ، بل و تخطي هذا التوقع ، تماشيا مع إستراتيجية تدرك أن رضا الزبون و هدف المنظمة هما هدف واحد ، و بقاء المنظمة و نجاحها و إستمرارها يعتمد على هذا الرضا ، و كذلك على رضا كل من يتعامل معها من غير الزبائن كالموردين و غيرهم ، و يقوم هذا النهج الجديد الشامل من أجل تحقيق غايته على قاعدة تدعى " العمل الصحيح بدون أخطاء من المرة الأولى "

وهناك عدة تعاريف أخرى منها:

أ/- تعريف منظمة الجودة البريطانية: "هي الفلسفة الإدارية للمؤسسة " التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات وكذلك تحقيق أهداف المشروع.[٣] (عمر وصفي عقيلي ١٩٩٦، ص٣١) .

ب/- " إدارة الجودة الشاملة هي أسلوب لتأكيد الفاعلية والكفاءة القصوى للمنظمة بتطبيق العمليات والنظم التي تؤدي إلى التفوق وتمنع الأخطاء، وتؤكد أن كل نشاط بالمنظمة مرتبط بحاجيات العملاء "

ومن هذا نستنتج أن إدارة الجودة الشاملة، هي نظام يربط بين إدارات وأقسام المنشأة المختلفة والعاملين بها وما يقومون به من أنشطة متباينة في منظومة متكاملة ومتناسقة.

مفهوم وتعريف الجودة:

يعتبر شاورت المؤسس الاول لمفهوم ادارة الدودة الشاملة،[٤] (طارق عبد الرؤوف، ٢٠١٤، ص٩٤). ثم جاء بعده عدد من الرواد الأمريكيين واليابانيين.

ان تعدد التعريفات التي اعطيت للجودة لدليل على اهميتها للعمل الإنساني. ويفهم الكثير من الناس الجودة على انها النوعية الجيدة ويقصد بها الكيف، عكس الكم الذي يعنى العدد، ويمكن بيان بعض التعريفات التي تنسب لرواد الجودة الاوائل:

١. تعريف فانبوم، تحديد العميل القائم على الخبرة الفعلية لهذا العميل مع المنتج او الخدمة مقاسة بالنسبة لمتطلباته - المعلنة والخفية - المعلومة او المحسوسة، سواء

كانت هذه الخبرة تشغيلية بالمعنى التقني ام ذاتية تماما- والتي تمثل دائما هدفا متحركا في السوق التنافسية[٥].(دونا سي اس سمرز،٢٠١٤، ص٥٦).

٢. تعريف كروسبي (١٩٧٩) : المطابقة مع المتطلبات [٦](Crosby,1992).

٣. تعريف ديمنج (١٩٨٦): درجة متوقعة من التناسق والاعتماد لتناسب السوق بتكلفة منخفضة.

٤. اجمالي الصفات والخواص لمنج أو خدمة التي تحمل على مقدرتها لتحقيق احتياجات مشمولة او محددة.[٧](دال بستر فيلد،١٩٩٥، ص٢٥).

٥. معهد الجودة الفدرالي الأمريكي: هي شكل تعاوني لأداء الاعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الادارة والعاملين بهدف التحسين المستمر في الجودة والانتاجية وذلك ن خلل فق العمل.

لا شك ان الجودة تعنى في المقام الاول العميل وتوقعاته ومدى يصل اليه من رضا عن المنتج المقدم.

والجودة هي اداء العمل بشكل صحيح من المرة الاولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد لمعرفة مدى تحسين الاداء، وهي بلا شك عمل الاشياء الصحيحة بصورة صحيحة كما ورد عن جوزف جابلونسكى

والجودة حسب الموصفة ISO 8400 هي مجوعة من خصائص الكيان (والكيان يمكن ان يكون المنتج او المنظمة او الشخص او الخدمة الو العملية) التي تمنحه القدرة على تلبية حاجات معلنة او ضمنية[٨] .(فريد عبد الفتاح،١٩٩٧، ص٤٧٤).

كما عرفت المنظمة الدولية للتقييس الجودة بانها الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة من الخصائص الرئيسية المحددة مسبقا (الايزو ٩٠٠٠ اصدار ٢٠٠٠).

ان الجودة وفقا لما سبق هي:[٩](اسيا بلقاضي،٢٠٠٨، ص٤).

١. ان ترضي الزبون

٢. ان تودي العمل صحيحا من اول مرة

٣. الا تتكرر اخطاءك

٤. ان تحسن الاداء باستمرار

ابعاد الجودة:

لم يعد المطلوب من العاملين مجرد تنفيذ الأوامر، بل أصبح مطلوبا منهم المشاركة فى اتخاذ القرارات والمشاركة في الادارة وتنظيم العمل بدرجة عالية من الاتقان وانجاز العمل بدرجة عالية من الجودة، ويمكن ذكر ما يلي من ابعاد الجودة:

١. الاداء: ويشير هذا البعد الى الخصائص الاساسية في المنتج او الخدمة مثل السرعة والتنافسية

٢. الاعتمادية: ويشير الى لاتساق في الاداء، ويجب ان تكون هناك درجة من الاعتمادية والثقة في اداء المنتج او الخدمة - عدم تكرار الاعطال وان تكون جاهزة عند الطلب.
٣. الصلاحية: الفترة الزمنية ويشير الى مدة بقاء المنتج او الخدمة.
٤. السمات الخاصة: ويشير هذا البعد الى خصائص اضافية للمنتج او الخدمة مثل الامان والسهولة في الاستخدام او التكنلوجيا العالية.
٥. التوافق: ويشير هذا البعد الى المدى الذي تستجيب فيه او كيف يتوافق المنتج مع او الخدمة مع توقعات المستهلك والاداء الصحيح من اول مرة وما له من أثر.
٦. خدمات ما بعد البيع: ويشير هذا البعد الى خدمات ما بعد البيع مثل معالجة شكاوى المستهلكين والتأكد من رضا المستهلك.

محددات الجودة:

وتتمثل في التصميم، التوافق مع التصميم، وسهولة الاستخدام والخدمة بعد التسليم

تكاليف الجودة:

الجودة يمكن تقاس من خلال التكلفة، وتشير تكلفة الجودة إلى تكاليف التقويم وتكلفة الاخطاء، وتكلفة الفشل، وتكلفة فقدان العمل، وتكلفة العلاج. وتشير تكاليف الفشل الي التكاليف المرتبطة بالمنتج الذي أخفق انتاجه في مقابلة مواصفات ومعايير الجودة والمرتبطة بمتطلبات العميل وتم اكتشافها في المنشأة قبل خروجها للعميل.[١٠](سوسن شاكر،٢٠١٥، ص١٠٣).

المبادئ الاساسية لإدارة الجودة الشاملة:

١. التركيز على العميل
٢. التحسين المستمر
٣. الوقاية بدلا عن التفتيش
٤. التعاون الجماعي بدلا عن المنافسة
٥. المشاركة الكاملة من قبل المجموعة
٦. اتخاذ القرار بدلا عن المنافسة

تطور مفهوم الجودة: مرت الجودة بعدة مراحل وعرفت عدة تطورات من عملية الفحص للمنتجات النهائية الى مراقبة عملية الانتاج للوصول الى مراقبة جودة التصميم، واهم هذه المراحل هي: (اسيا بلقاضي رسالة ٢٠٠٨).

١. الفحص او المراقبة النهائية
٢. المراقبة اثناء عملية الانتاج
٣. مراقبة المدخلات
٤. تأكيد الجودة.
٥. ادارة الجودة.

٦. الجودة الشاملة.
٧. . منظمات وجمعيات الجودة.
الجودة الشاملة بالتعليم العالي: الجودة في المجال الأكاديمي تعنى التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها تؤدى في نهاية الامر الى احساس متلقي الخدمة الاكاديمية والمجتمع بالرضاء التام عن مخرجات واداء عمليات المؤسسة التعليمية. **جودة العملية التعليمية: و**تعني تطوير القدرات والمعارف والمهارات لمخرجات العملية التعليمية التي تساعد المؤسسة في مختلف أقسامها على تنفيذ أنشطتها المختلفة (تعليم، تعلم، بحث علمي وخدمة مجتمع) بشكل صحيح وعلى مختلف المستويات والمساهمة في التحسين المستمر للمواصفات المطلوبة للأداء.
ان الجودة تعنى الملاءمة للغرض، وهو وحده الذي يحكم على الجودة، لذلك لا بد من التحديد الدقيق لمواصفات المنتج والغرض من إنتاجه واوجه استخداماته المتعددة.
ان للجودة في التعليم العالي ثلاثة ابعاد هي:
١. البعد الأكاديمي: تمسك المؤسسة بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الاكاديمية. البعد الاجتماعي: تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه.
٢. البعد الفردي: تمسك مؤسسة التعليم العالي بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة.
أهداف الجودة في التعليم العالي: من اهداف الجودة في التعليم العالي ما يلي:
١. الإطار المؤسسي: الرؤيا – الرسالة – الاهداف – التخطيط الاستراتيجي
٢. عملية التعليم والتعلم
٣. بيئة التعليم والتعلم
٤. الموارد البشرية
٥. النظم الادارية
المبادئ الاساسية لإدارة الجودة في التعليم العالي:
١. التركيز على العميل – الطالب – المجتمع والاسرة
٢. الادارة الاستراتيجية للمؤسسات التعليم العالي
٣. مشاركة العاملين
٤. التركيز على الوسيلة
٥. التحسين المستمر
٦. الاستغلالية والحرية
٧. التميز الأكاديمي الذي ينقل المؤسسة التعليمية من النمط التقليدي للمؤسسة التعليمية الى استيعاب المتغيرات الكونية والحضارية المتلاحقة.

التقويم والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي: (دليل التقويم والاعتماد،٢٠١٥).
التقويم هو عملية الاتفاق حول مستويات البرامج التعليمية من حيث محتواها ومراحل تصميمها وتحديد ما إذا كان هناك اختلاف او تفاوت بين بعض جوانب البرامج والمستويات التي تحكم هذه الجوانب والاستفادة من ذلك في تحديد اوجه قصور البرامج. ويتم ذلك وفقا لمنهجية علمية تستوفى كامل شروط البحث العلمي. وبالتالي فان التقويم يكشف عن حركة النظام من حيث مكوناته وبيئته وفقا لمعايير عالمية واقليمية ومحلية.
مبررات التقويم:(محمد الجعفري،٢٠١٥).
هناك عدد من المبررات التي ادت الى قيام مؤسسات التعليم العالي بالتقويم النوعي لكافة وظائفها وانشطتها ومخرجاتها عن طريق الدراسة والتقويم الداخلي والخارجي والعمل على انشاء وتأسيس هيئات وطنية مستقلة ووضعت معايير ومستويات دولية لضمان جودة التعليم العالي وتتمثل اهم مبررات التقويم في مؤسسات التعليم العالي في الآتي:
١. التوسع الهائل الذي شهدته نظم التعليم العالي مؤسساته مع ارتفاع عدد الملتحقين بالتعليم العالي مع نقص الاعتمادات المالية وارتفاع اصوات عدة داخلية وخارجية تنادى بضرورة التحقق من جودة العملية التعليمية.
٢. زيادة إدراك لمؤسسات الوطنية والدولية ذات الصلة بالتعليم العالي بالضوابط والمعايير المستخدمة في التأكد من جودة التعليم العالي ومخرجاته.
٣. نشأة وتطور انواع غير تقليدية في برامج التعليم العالي (الجامعات المفتوحة والالكترونية والتعليم بالانتساب والمراسلة) الامر الذي ادى الى الحاجة الماسة للتقويم بهدف ضبط الجودة وضمان استمرارية التحسين والتقدم والتميز المستمر وتسهيل عملية الاعتراف والاعتماد الأكاديمي من اجل مواجهة التكلفة المزايدة للتعليم مع تقليص الدعم الحكومي.
٤. تصاعد الدعوات الاقليمية والدولية لضمان جودة التعليم العالي.
٥. القناعة الداخلية النابعة من مؤسسات التعليم العالي بضرورة التقويم الدوري لأنشطتها.
٦. الحجة الى وضع اسس وضوابط ومعايير ومؤشرات للبحث العلمي
٧. التقويم يقدم مؤشرات شاملة عن عمليات المؤسسة الحالية والمستقبلية ويؤدى الى الاستغلال الامثل للموارد البشرية.

انواع التقويم : و يمكن بيانها بالجدول التالي وفقا لعدد من الاسس

من حيث الوقت الذي يتم فيه التقويم	من حيث الوظيفة	من حيث النظام المرجعي للتقويم
التقويم التمهيدي	التقويم التشخيصي	التقويم جماعي المرجع
التقويم البنائي (المستمر)	التقويم الانتقائي	التقويم الذاتي المرجع
التقويم النهائي	التقويم التكويني	التقويم مرجعي المحك.
التقويم الاستراتيجي	التقويم التجميعي	التقويم الموضوعي
التقويم التمهيدي	التقويم التتابعي	
	التقويم العلاجي	

المصدر: اعداد الباحثان ٢٠١٦

اهداف التقويم:

١. الهدف الاساسي من التقويم هو تحديد جدوى او قيمة برنامج ما.
٢. تحديد جوانب القوة والضعف فى ضوء الاهداف المرسومة للمؤسسة ومسئوليتها تجاه المجتمع.
٣. التحديث والتفعيل لنظم المؤسسة من اجل تحسين الاداء وتجويد نوعية مخرجاتها.
٤. توفير قاعدة بيانات ومعلومات عن كل مدخلات وعمليات ومخرجات نظام المؤسسة.
٥. قياس نشاطات وفعاليات المؤسسة والكشف عن مدى النجاح فى تقويم الموارد وتنظيم وحداتها واقسامها.
٦. التأكد من ان مؤسسات التعليم العالي تحقق اغراضها وفق معايير الاداء المتميز المتعارف عليها عالميا واقليميا وعالميا.
٧. منح المستفيدين الثقة في اداء المؤسسة بتذويدهم بتقارير مستقلة عن كفاءتها وفاعليتها.
٨. التأكد من قدرة المؤسسة على القيام بأداء وظائفها (تعليم – بحث علمي– خدمة مجتمع)
٩. ضمان قدرة مخرجات المؤسسة على تلبية مطلوبات سوق العمل.
١٠.استحداث آلية للتحسين المستمر في العملية التعليمية في كل اقسام المؤسسة ووحداتها.
١١.الاستثمار الامثل للطاقة البشرية والمادية في المؤسسة.
١٢.تمكين المؤسسة من قياس كفاءة اداءها وفاعلية عناصرها.

ان التقويم يرتبط بمفهوم القياس ومفهوم التقييم وله وظائف مثل تقديم المعلومات والبدائل واصدار احكام واتخاذ قرارات (ممتاز- جيد جدا – جيد – مقبول – ضعيف).

انماط التقويم:

١. التقويم الشامل والتقويم الجزئي.
٢. التقويم المكبر مقابل التقويم المصغر.
٣. التقويم الذاتي والتقويم الخارجي.
٤. التقويم الرسمي والتقويم غير الرسمي.
٥. التقويم المقارن والتقويم المطلق
٦. لتقويم المؤسسي والتقويم الفردي.
٧. التقويم بأهداف مقابل التقويم بلا اهداف.

الاعتمـــاد: يرجع الاعتماد الي التقاليد الامريكية، والاعتماد في التعليم العالي هو الاعتراف بان برنامج تعليمي او مؤسسة تعليمية قد وصل الى المستوى المعياري المطلوب. وهو بذلك علية إشراقية وقانونية تمنح المؤسسة والبرنامج شهادة اعتراف بامتلاكها لمعايير محددة للتعليم الجيد.

والاعتماد في المقام الاول يهدف الى تطمين الرأي العام والجمهور الخارجي للمؤسسة التعليمية بنظام المؤسسة المعنية، المجتمع – الطالب – سوق العمل – الاسر، وهو بذلك يساعد في التحسين المستمر للإداء الأكاديمي للمؤسسة التعليمية.

انواع الاعتماد:

١. الاعتماد المؤسسي وينصب حول المؤسسة
٢. الاعتماد التخصصي وينصب حول برنامج معين.

معايير الاعتماد في التعليم العالي:

١. وضوع الاهداف واتفاقها وتناسبها وتناسقها مع رسالة المؤسسة التعليمية.
٢. تنظيم المؤسسة لمواردها المالية والبشرية لتحقيق اهدافها بكفاءة وفعالية.
٣. المقدرة على تحقيق الاهداف وتعزيز الفعالية الادارية والتعليمية
٤. ان تكون للمؤسسة التعليمية بنية تنظيمية اكاديمية وادارية وفنية ومالية تتناسب مع اهدافها ومهامها وتتضمن هيكلا تنظيميا واضحا.
٥. ان تكون للمؤسسة نظام داخلي مستمر لمراجعة وتطوير الخطط الدراسية مع مراعاة مطلوبات العصر ونوعية الاداء.
٦. ان تكون للمؤسسة عضوية هيئة تدريس تضم الهيكل الهرمي للعملية الاكاديمية.
٧. ان تمتلك المؤسسة خطة للتطوير البشرى النوعي قابلة للقياس والدراسة.
٨. ان تكون المؤسسة قد اثبتت سلامة ممارستها وعلاقاتها بالمؤسسات التعليمية الخارجية والداخلية فعليا وبالتجربة

مراحل الاعتماد:
المرحلة الاولى: التقويم الذاتي من قبل المؤسسة.
المرحلة الثانية: زيارة فريق التقويم والاعتماد الخارجي.
المرحلة الثالثة: قرار الخبراء بمنح او رفض الاعتماد.

المجالات التي يهتم بها التقويم المؤسسي:

- الرؤيا
- الرسالة
- الاهداف
- الادارة الاستراتيجية
- التخطيط وآليات التقويم والمراجعة الداخلية.
- البرامج والسياسات والممارسات الاكاديمية وتشمل البحث العلمي طرق واساليب التعليم والتعلم وقبول وتقييم الطلاب ومنح الدراسات والشهادات.. الخ
- الموارد المالية
- العلاقات الخارجية والعامة وشئون الخريجين
- الجودة والتقويم المؤسسي.
- هيئة التدريس والكوادر الادارية والفنية المساعدة.
- الامكانيات والبنى التحتية.
- المكتبات ومصادر المعلومات.
- الموارد والتجهيزات الطبيعية.
- الخدمات الجامعية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- البحث العلمي.
- خدمة المجتمع.
- مسئولية وشفافية المؤسسة في عملها واعلانها عن نفسها.

مفاهيم ومصطلحات واساليب وطرق التقويم:

١. تقويم الاقران: حيث يقوم اساتذة الجامعة كباحثين وممارسين بتقويم البرامج وجودة المخرجات.
٢. الاعتماد: الاعتراف بوصول المؤسسة او البرنامج الى مستوى معياري.
٣. مراجعة الجودة: التأكد من كفاءة وفاعلية الخطط ومدى توافقها مع النتائج.
٤. ضمان الجودة: عملية الوصل الى مستوى معين من الجودة بما يعزز ثقة جمهور المنظمة بمخرجاتها ونظامها ككل.
٥. تعزيز الجودة: هي عملية استخدام المعلومات والنتائج التي يتم الحصول عليها من خلال التقويم لتحسين وتعزيز وتطوير او تعديل النظم.

٦. التحقق من الجودة: الاجراءات المتخذة للتأكد من ان المنظمة قد حققت الجودة في نظامها.
٧. قياس الجودة: التأكد من ان عملية التعليم والتعلم تتم وفقا للمعايير والمؤشرات ومستويات الاداء المقبولة قوميا واقليميا وعالميا.
بالإضافة الى ذلك توجد معايير اخرى ذات صلة بعملية التقويم من بينها:
١. الترخيص
٢. الاعتراف
٣. الاجازة
٤. المستويات والمعايير
٥. تكامل المؤسسة وشخصيتها الاعتبارية
٦. البرامج والمناهج:
٧. المخرجات
٨. سياسة قبول الطلاب
٩. الخدمات الطلابية
١٠. هيئة التدريس والادارة الفنية المساعدة
١١. التنظيم والادارة
١٢. التخطيط والموازنة والتدقيق
١٣. المكتبة ومصادر المعلومات
١٤. الابنية والمرافق

القسم الثالث: الدراسة الميدانية

تم جمع البيانات بواسطة استبيانات موجهة لهيئة التدريس والاداريين.

	محاور الدراسة	الفقرات	عدد العبارات
١	اهتمام الجامعة بفاعليات ادارة الجودة يؤدى لضمان جودة التعليم	١_٩	٩
٢	الاهتمام وتأهيل الأستاذ الجامعي لتطبيق الجودة يؤدى الى تحسين أداء خدمة التعليم العالي	١٠_١٧	١٧
٣	الاهتمام بتدريب الاداريين على الجودة يؤدى الى تحسين الأداء	١٨_٢٣	٦
	المجموع		٢٣

المصدر: اعداد الباحثان ٢٠١٦

كما تم قياس درجة الاستجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي، والذي يتراوح من لا أوافق بشدة إلى اوافق بشدة، حيث تأخذ عبارة اوافق بشدة ٥

ثانيا" تقييم أدوات القياس:

لاختبار الصدق احصائيا" تمثلت المرحلة الاولى في تقييم مدى ملائمة المقاييس المستخدمة في قياس عبارات الدراسة باستخدام اختبارات الثبات والصدق لاستبعاد العبارات غير المعنوية. والتحقق من أن العبارات التي استخدمت لقياس مفهوما" معينا" تقيس بالفعل هذا المفهوم ولا تقيس ابعاد أخرى، وفيما يلي نتائج التحليل للمقاييس المستخدمة في الدراسة:

(١) اختبار صدق محتوى المقياس؛ وذلك من خلال عرض عبارات المقاييس على نخبة منتقاة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس

(٢). اختبار الاتساق والثبات الداخلي لعبارات الدراسة

ثالثا: مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من:

اعضاء هيئة التدريس + الاداريين بمؤسسات التعليم العالي. حيث تم اختيار كل من جامعة الخرطوم وجامعة السودان. وفيما يلي جدول يوضح توزيع لمجتمع الدراسة.

المجتمع	اعضاء هيئة التدريس	الاداريون بالجامعة	المجموع
جامعة الخرطوم	١٦٠٠	٤٥٠	٢٨١٣١
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا	١٢٠٠	٥٥٠	٢٨٨٨٤
المجموع	٢٨٠٠	١٠٠٠	٥٧٠١٥

المصدر: إدارات شئون العاملين بالجامعات بولاية الخرطوم موضع الدراسة للعام ٢٠١٤

اختبار فروض الدراسة

تحليل بيانات الفرضية الأولى: الاهتمام بتأهيل الأستاذ الجامعي لتطبيق الجودة يؤدى الى تحسين أداء خدمة التعليم العالي.

أولا" التوزيع التكراري للعبارات التي تقيس عبارات محور الفرضية:

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا اوافق		لا اوافق بشدة	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
١-توفر الجامعة برامج التطوير الأكاديمي والمهني لتأهيل الأستاذ الجامعي بها .	23	17.7	58	44.6	24	18.5	16	12.3	9	6.9
٢-تقيم الجامعة دورات لترقية أداء الاستاذ الجامعي لتحسين كفاءة التعليم	30	23.1	61	46.9	20	15.4	13	10	6	4.6
٣-تعمل الجامعة على ايجاد نظم وطرق للتدريس الجامعي لتطوير خدمة التعليم	24	18.5	46	35.4	23	17.7	30	23.1	7	5.4
٤-يتم التدريب الكافي على استخدام تكنولوجيا التعليم لتطوير وسائل التدريس	24	18.5	43	33.1	24	22.3	27	20.8	7	5.4
٥-توجد سياسات وآليات محددة لتنمية قدرات الاستاذ الجامعي لجودة التعليم	16	12.3	51	39.2	27	20.8	29	22.3	7	5.4
٦-توجد لوائح واضحة للترقية العلمية لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق العدالة بينهم	25	19.2	52	40	28	21.5	19	14.6	6	4.6
٧-تستعين الجامعة بمقوم خارجي لتقييم الأداء الفعلي	21	16.2	42	32.3	29	22.3	27	20.8	11	8.5
٨-توفر الجامعة بعثات داخلية وخارجية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية قدراتهم	20	15.4	39	30	20	15.4	32	24.6	19	14.6
٩-تهتم الجامعة بالبحث العلمي وتمويله ونشره لتشجيع الابداع العلمي	14	10.8	37	28.5	15	11.5	41	31.5	23	17.7
١٠مواكبة الاستاذ الجامعي للتغيير المستمر وتأهيله ادى الي تحسين اداء الخدمة	15	11.5	41	31.5	27	20.8	33	25.4	14	10.8
١١-تلائم برامج الجامعة ومقرراتها الدراسية مع رسالتها واهدافها المرجوة	11	8.5	53	40.8	23	17.7	35	26.9	8	6.2

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الاستبيان ٢٠١٧

يتضح من الجدول ما يلى: أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن الجامعة توفر برامج التطوير الاكاديمي والمهني لتأهيل الأستاذ الجامعي بها حيث بلغت نسبتهم (٦٢,٣) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (١٩,٢) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١٨,٥) %.

٢.أن غالبية افراد العينة يوافقون أن الجامعة تقيم دورات لترقية أداء الاستاذ الجامعي لتحسين كفاءة التعليم حيث بلغت نسبتهم (٧٠) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون

على ذلك (١٤,٦) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١٥,٤) %.

٣. أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن الجامعة تعمل على ايجاد نظم وطرق للتدريس الجامعي لتطوير خدمة التعليم حيث بلغت نسبتهم (٥٣,٩) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (٢٨,٥) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١٧,٧) %.

٤.أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن التدريب الكافي على استخدام تكنولوجيا التعليم يتم لتطوير وسائل التدريس حيث بلغت نسبتهم (٥١,٦) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (٢٦,٢) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (٢٢,٣) %.

٥.أن غالبية افراد العينة يوافقون على وجود سياسات وآليات محددة لتنمية قدرات الاستاذ الجامعي لجودة التعليم حيث بلغت نسبتهم (٥١,٥) % بينما بلغت نسبة الموافقون على ذلك (٢٧,٧) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (٢٠,٨) %.

٦.أن غالبية افراد العينة يوافقون على وجود لوائح واضحة للترقية العلمية لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق العدالة بينهم حيث بلغت نسبتهم (٥٩,٢) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (١٩,٢) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (٢١,٥) %.

٧.أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن الجامعة تستعين بمقوم خارجي لتقييم الأداء الفعلي حيث بلغت نسبتهم (٤٨,٥) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (٢٩,٣) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (٢٢,٣)%.

٨.أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن الجامعة توفر بعثات داخلية وخارجية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية قدراتهم حيث بلغت نسبتهم (٤٥,٤) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (٣٩,٢) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١٥,٤) %.

٩.أن غالبية افراد العينة لا يوافقون على أن الجامعة تهتم بالبحث العلمي وتمويله ونشره لتشجيع الابداع العلمي حيث بلغت نسبتهم (٤٩,٢) % بينما بلغت نسبة لموافقون على ذلك (٣٩,٣) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١١,٥) %.

١٠.أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن مواكبة الاستاذ الجامعي للتغيير المستمر وتأهيله ادى الي تحسين اداء الخدمة حيث بلغت نسبتهم (٤٣) % بينما بلغت نسبة

غير الموافقون على ذلك (٣٦,٢) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (٢٠,٨) %.

١١.أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن برامج الجامعة ومقرراتها الدراسية تلائم مع رسالتها واهدافها المرجوة حيث بلغت نسبتهم (٤٩,٣) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (٣٣,١) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١٧,٧) %.

ثانيا" الاحصاء الوصفي للعبارات التي تقيس الفرضية:

حيث يتم حساب كل من الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارات محور الدراسة ويتم مقارنة الوسط الحسابي للعبارة بالوسط الفرضي للدراسة (٣) حيث تتحقق الموافقة على الفقرات اذا كان الوسط الحسابي للعبارة اكبر من الوسط الفرضي (٣)، وتتحقق عدم الموافقة اذا كان الوسط الحسابي أقل من الوسط الفرضي.

فيما يلى جدول يوضح المتوسط والانحراف المعياري والاهمية النسبية للعبارات التي تقيس الفرضية الثانية وترتيبها وفقا" لإجابات المستقصى منهم .

العبارات	الانحراف المعياري	المتوسط	الدلالة
١-توفر الجامعة برامج التطوير الأكاديمي والمهني لتأهيل الأستاذ الجامعي بها	1.12	3.53	أوافق
٢-تقيم الجامعة دورات لترقية أداء الاستاذ الجامعي لتحسين كفاءة التعليم	1.06	3.73	أوافق
٣-تعمل الجامعة على ايجاد نظم وطرق للتدريس الجامعي لتطوير خدمة التعليم	1.18	3.38	أوافق
٤-يتم التدريب الكافي على استخدام تكنولوجيا التعليم لتطوير وسائل التدريس	1.19	3.40	أوافق
٥-توجد سياسات وآليات محددة لتنمية قدرات الاستاذ الجامعي لجودة التعليم	1.11	3.30	أوافق
٦-توجد لوائح واضحة للترقية العلمية لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق العدالة بينهم	1.10	3.54	أوافق
٧-تستعين الجامعة بمقوم خارجي لتقييم الأداء الفعلي	1.20	3.26	أوافق
٨-توفر الجامعة بعثات داخلية وخارجية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية قدراتهم	1.20	3.06	أوافق
٩-تهتم الجامعة بالبحث العلمي وتمويله ونشره	1.32	2.83	لا

لتشجيع الابداع العلمي			أوافق
١٠-مواكبة الاستاذ الجامعي للتغيير المستمر وتأهيله ادى الي تحسين اداء الخدمة	1.31	3.08	أوافق
١١-تلائم برامج الجامعة ومقرراتها الدراسية مع رسالتها واهدافها المرجوة	1.21	3.18	أوافق
الإجمالي	1.18	3.30	أوافق

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج التحليل ٢٠١٧

يتضح من الجدول اعلاه ما يلى:

١/ أن جميع العبارات التي تعبر محور (الفرضية الثانية) يزيد متوسطها عن الوسط الفرضي (3) ماعدا العبارة التاسعة وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد العينة على غالبية عبارات محور الفرضية الثانية..

٢/ أهم عبارة من عبارات محور (الفرضية الثانية) هي العبارة (تقيم الجامعة دورات لترقية أداء الاستاذ الجامعي لتحسين كفاءة التعليم) حيث بلغ متوسط اجابات أفراد العينة على هذه العبارة (٣,٧٣) بانحراف معياري (١,٠٦).

٣/ كما يتضح من نتائج التحليل أن أقل عبارة من حيث الموافقة من عبارات محور الفرضية الثانية هي العبارة (تهتم الجامعة بالبحث العلمي وتمويله ونشره لتشجيع الابداع العلمي) حيث بلغ متوسط العبارة (٢,٨٣) بانحراف معياري (١,٣١).

٤/ كما بلغ متوسط جميع العبارات (٣,٣٠) بانحراف معياري (١,١٨) وهذا يدل على أن غالبية افراد العينة يوافقون على جميع العبارات التي تقيس محور الفرضية.

ثالثا" اختبار الفروق (كاى تربيع) لعبارات الفرضية الاولى

عبارات الفرضية	المتوسط	قيمة (كاى تربيع)	مستوى المعنوية	الدلالة	لصالح
١-توفر الجامعة برامج التطوير الأكاديمي والمهني لتأهيل الأستاذ الجامعي بها	3.53	٥٤,٨	0.000	قبول	الموافقين
٢-تقيم الجامعة دورات لترقية أداء الاستاذ الجامعي لتحسين كفاءة التعليم	3.73	٧١,٠	0.000	قبول	الموافقين
٣-تعمل الجامعة على ايجاد نظم وطرق للتدريس الجامعي لتطوير خدمة التعليم	3.38	٣٠,٣	0.000	قبول	الموافقين
٤-يتم التدريب الكافي على استخدام تكنولوجيا التعليم لتطوير وسائل التدريس	3.40	٢٦,١	0.000	قبول	الموافقين
٥-توجد سياسات وآليات محددة لتنمية قدرات الاستاذ الجامعي لجودة التعليم	3.30	٤٢,١	0.000	قبول	الموافقين

٦-توجد لوائح واضحة للترقية العلمية لأعضاء هيئة التدريس لتحقيق العدالة بينهم	3.54	٤٣,٤	0.000	قبول	الموافقين
٧-تستعين الجامعة بمقوم خارجي لتقييم الأداء الفعلي	3.26	١٩,٨	0.000	قبول	الموافقين
٨-توفر الجامعة بعثات داخلية وخارجية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية قدراتهم	3.06	١٢,٥	0.000	قبول	الموافقين
٩-تهتم الجامعة بالبحث العلمي وتمويله ونشره للتشجيع .	2.83	٢٣,٨٤	0.000	قبول	غير الموافقين
١٠-مواكبة الاستاذ الجامعي للتغيير المستمر وتأهيله ادى الي تحسين اداء الخدمة	3.08	٢٠,٧	0.000	قبول	الموافقين
١١-تلائم برامج الجامعة ومقرراتها الدراسية مع رسالتها واهدافها المرجوة	3.18	٥٢,٧	0.000	قبول	الموافقين
الإجمالي	٣,٣٠	٣٦,١١	0.000	قبول	الموافقين

المصدر: إعداد الباحثان باستخدام مخرجات نتائج التحليل الإحصائي ٢٠١٧

يتضح من الجدول أعلاه:-

١. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة الاولى (٥٤,٨) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٥٣) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٢. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة الثانية (٧١,٠) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٧٣) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٣. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة الثالثة (٣٠,٣) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٣٨) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين العبارة.

٤. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة الرابعة (٢٦,١) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٤٠) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٥. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة الخامسة (٤٢,١) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات

دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٣٠) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٦. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة السادسة (٤٣,٤) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٥٤) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٧. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة السابعة (١٩,٨) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٢٦) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٨. بلغت قيمة (كاى تربيع) للعبارة الثامنة (١٢,٥) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٠٦) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٩. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة التاسعة (٢٣,٨٤) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٨٤) و٢,٨٣ط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح غير الموافقين على العبارة.

١٠. بلغت قيمة (كاي تربيع) للعبارة العاشرة (٢٠,٧) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٠٨) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

١١. بلغت قيمة (كاى تربيع) للعبارة الحادية عشر (٥٢,٦) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,١٨) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

١٢. بلغت قيمة (كاى تربيع) لجميع عبارات الفرضية الرابعة (٣٦,١١) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,٣٠) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على جميع عبارات فرضية الدراسة الثانية.

ومما تقدم يمن استنتاج أن فرضية الدراسة الثانية والتي نصت على

(الاهتمام وتأهيل الأستاذ الجامعي لتطبيق الجودة يؤدى الى تحسين أداء خدمة التعليم العالي) يعتبر فرض مقبول في جميع عبارات الفرضية. ماعدا العبارة: تهتم الجامعة بالبحث العلمي وتمويله ونشره لتشجيع الابداع العلمي.

تحليل بيانات الفرضية الثانية: الاهتمام بتدريب الاداريين على الجودة يؤدى الى تحسين الأداء

ولإثبات مدى صحة هذه الفرضية اتبع الباحثان الخطوات التالية

أولا" التوزيع التكراري للعبارات التي تقيس عبارات محور الفرضية الثانية

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا اوافق		لا اوافق بشدة	
	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة
١-تنفذ الجامعة برامج دورات تدريبية لتنمية قدرات الإداريين لتحسين جودة الأداء	16	12.3	45	34.6	22	16.9	40	30.8	7	5.4
٢- تقوم الجامعة بتحديد كوادر من كل المستويات الوظيفية لرفع مستوى الأداء وتحقيق الأهداف	18	13.8	32	24.6	38	29.2	35	26.9	7	5.4
٣-تحرص الجامعة على تحسين قدرات الموظفين للتفاعل مع متطلبات العملاء المتغيرة	13	10	26	20	44	38.8	36	27.7	11	8.5
٤-يتم تقييم الأداء دورياً بناءاً على أسس ومعايير(تقارير الأداء) لمعرفة مدى كفاءة الاداء وتطبيق الجودة	12	9.2	47	36.2	23	17.7	36	27.7	12	9.2
٥-تتم مشاركة الموظفين في الندوات والمؤتمرات لمواكبة التطور المستمر وتدريبهم لجودة تحسين الاداء.	10	7.7	29	22.3	25	19.2	53	40.8	13	10
٦-تسعى الجامعة لتوفير مناخ تنظيمي ايجابي عادل يشجع للتميز في الأداء	11	8.5	33	25.4	20	15.4	48	36.9	18	13.8

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج الاستبيان ٢٠١٧

يتضح من الجدول ما يلى:

١.أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن تنفذ الجامعة برامج دورات تدريبية لتنمية قدرات الإداريين لتحسين جودة الأداء حيث بلغت نسبتهم (46.9) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (36.4) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (16.9) %.

٢.أن غالبية افراد العينة يوافقون أن الجامعة تقوم بتحديد لكوادر من مختلف المستويات الوظيفية لرفع مستوى الأداء وتحقيق الاهداف حيث بلغت نسبتهم (38.4) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (32.3) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (29.2) %.

٣. أن غالبية افراد العينة لا يوافقون على أن الجامعة تحرص على تحسين قدرات الموظفين للتفاعل مع متطلبات العملاء المتغيرة حيث بلغت نسبتهم (36.2) % بينما بلغت نسبة الموافقون على ذلك (٣٠) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (٣٣,٨) %.

٤.أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن تقييم الأداء يتم دورياً بناءاً على أسس ومعايير (تقارير الأداء) لمعرفة مدى كفاءة الاداء وتطبيق الجودة حيث بلغت نسبتهم (٤٥,٤) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (٣٦,٩) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١٧,٧) %.

٥.أن غالبية افراد العينة لا يوافقون على أن مشاركة الموظفين في الندوات والمؤتمرات لمواكبة التطور المستمر وتدريبهم تتم لجودة تحسين الاداء حيث بلغت نسبتهم (٥٠,٨) % بينما بلغت نسبة الموافقون على ذلك (٣٠) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١٩,٢) %.

٦.أن غالبية افراد العينة يوافقون على أن الجامعة تسعى لتوفير مناخ تنظيمي ايجابي عادل يشجع للتميز في الأداء حيث بلغت نسبتهم (٤٠,٧) % بينما بلغت نسبة غير الموافقون على ذلك (٣٠) %. اما افراد العينة والذين لم يبدوا اجابات محددة فقد بلغت نسبتهم (١٩,٢) %.

ثانيا" الاحصاء الوصفي للعبارات التي تقيس الفرضية الثانية

فيما يلى جدول يوضح المتوسط والانحراف المعياري والاهمية النسبية للعبارات التي تقيس الفرضية الثانية وترتيبها وفقا" لاجابات المستقصى منهم .

العبارات	الانحراف المعياري	المتوسط	الدلالة
١-تنفذ الجامعة برامج دورات تدريبية لتنمية قدرات الإداريين لتحسين جودة الأداء	1.15	3.18	أوافق
٢- تقوم الجامعة بتحديد لكوادر من مختلف المستويات الوظيفية لرفع مستوى الأداء وتحقيق الأهداف	1.12	3.14	أوافق
٣-تحرص الجامعة على تحسين قدرات الموظفين للتفاعل مع متطلبات العملاء المتغيرة	1.10	2.95	لا أوافق
٤-يتم تقييم الأداء دورياً بناءاً على أسس ومعايير (تقارير الأداء) لمعرفة مدى كفاءة الاداء وتطبيق الجودة	1.17	2.08	لا أوافق
٥-تتم مشاركة الموظفين في الندوات والمؤتمرات لمواكبة التطور المستمر وتدريبهم لجودة تحسين الاداء.	1.13	2.76	لا أوافق
٦-تسعى الجامعة لتوفير مناخ تنظيمي ايجابي عادل يشجع للتميز في الأداء	1.21	2.77	لا أوافق
الإجمالي	1.12	2.93	لا أوافق

المصدر: اعداد الباحثان من نتائج التحليل

يتضح من الجدول ما يلي:

١/ أن جميع العبارات التي تعبر محور (الفرضية الثانية) يقل متوسطها عن الوسط الفرضي (3) ماعدا العبارة الاولى والثانية وهذه النتيجة تدل على عدم موافقة أفراد العينة على غالبية عبارات محور الفرضية الثالثة .

٢/ أهم عبارة من عبارات محور (الفرضية الثانية) هي العبارة (تنفذ الجامعة برامج دورات تدريبية لتنمية قدرات الإداريين لتحسين جودة الأداء) حيث بلغ متوسط اجابات أفراد العينة على هذه العبارة (٣,١٨) بانحراف معياري (١,١٥) .

٣/ كما يتضح من نتائج التحليل أن أقل عبارة من حيث الموافقة من عبارات محور الفرضية الثانية هى العبارة (يتم تقييم الأداء دورياً بناءاً على أسس ومعايير (تقارير الأداء) لمعرفة مدى كفاءة الاداء وتطبيق الجودة) حيث بلغ متوسط العبارة (٢,٠٨) بانحراف معياري (١,١٧) .

٣/ كما بلغ متوسط جميع العبارات (٢,٩٣) بانحراف معياري (١,٢١) وهذا يدل على أن غالبية افراد العينة لا يوافقون على جميع العبارات التي تقيس محور الفرضية الثانية .

ثالثاً" اختبار الفروق (كاى تربيع) لعبارات الفرضية الثانية

عبارات الفرضية	المتوسط	قيمة (كاى تربيع)	مستوى المعنوية	الدلالة	لصالح
١-تنفذ الجامعة برامج دورات تدريبية لتنمية قدرات الإداريين لتحسين جودة الأداء	3.18	٣٩,٧	0.000	قبول	الموافقين
٢- تقوم الجامعة بتحديد لكوادر من مختلف المستويات الوظيفية لرفع مستوى الأداء وتحقيق الأهداف	3.14	٢٦,٣	0.000	قبول	الموافقين
٣-تحرص الجامعة على تحسين قدرات الموظفين للتفاعل مع متطلبات العملاء المتغيرة	2.95	٣١,٤	0.000	قبول	غير الموافقين
٤-يتم تقييم الأداء دورياً بناءاً على أسس ومعايير (تقارير الأداء) لمعرفة مدى كفاءة الاداء وتطبيق الجودة	2.08	٣٦,٢	0.000	قبول	غير الموافقين
٥-تتم مشاركة الموظفين في الندوات والمؤتمرات لمواكبة التطور المستمر وتدريبهم لجودة تحسين الاداء.	2.76	٣٣,٠	0.000	قبول	غير الموافقين
٦-تسعى الجامعة لتوفير مناخ تنظيمي ايجابي عادل يشجع للتميز في الأداء	2.77	٤٤,٧	0.000	قبول	غير الموافقين
الإجمالي	٢,٩٣	٣٠,٩	0.000	قبول	غير الموافقين

المصدر: إعداد الباحثان باستخدام مخرجات نتائج التحليل الإحصائي:

يتضح من الجدول ما يلي:

١. بلغت قيمة (كاى تربيع) للعبارة الاولى (٣٩,٧) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٢. بلغت قيمة (كاى تربيع) للعبارة الثانية (٢٦,٣) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٣,١٤) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح الموافقين على العبارة.

٣. بلغت قيمة (كاى تربيع) للعبارة الثالثة (٣١,٤) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٢,٩٥) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح غير الموافقين على العبارة.

٤. بلغت قيمة (كاى تربيع) للعبارة الرابعة (٣٦,٢) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٢,٠٨) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح غير الموافقين على العبارة.

٥. بلغت قيمة (كاى تربيع) للعبارة الخامسة (٤٤,٧) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٢,٧٦) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح غير الموافقين على العبارة.

٦. بلغت قيمة (كاى تربيع) للعبارة السادسة (٣٣,٠) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٢,٧٧) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح غير الموافقين على العبارة.

٧. بلغت قيمة (كاى تربيع) لجميع عبارات الفرضية الخامسة (٣٠,٩) بمستوى معنوية (0.000) وهذه القيمة أقل من مستوى المعنوية (5%) وعلية فأن ذلك يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط العبارة (٢,٩٣) والوسط الفرضي للدراسة (٣) ولصالح غير الموافقين على جميع عبارات فرضية الدراسة الثالثة.

ومما تقدم نستنتج أن فرضية الدراسة الثانية والتي نصت على أن: (الاهتمام بتدريب الاداريين على الجودة يؤدى الى تحسين الأداء) يعتبر فرض غير مقبول في جميع عبارات الفرضية ماعدا العبارات التالية:

١/ تنفذ الجامعة برامج دورات تدريبية لتنمية قدرات الإداريين لتحسين جودة الأداء

٢/ تقوم الجامعة بتحديد لكوادر من مختلف المستويات الوظيفية لرفع مستوى الأداء وتحقيق الاهداف.

القسم الرابع: النتائج والتوصيات

اولا: النتائـج

أوضحت نتائج الدراسة أن هنالك إجماعاً من قبل افراد العينة من أعضاء التدريس والإداريين والطلاب حول متطلبات تطبيق نظم إدارة الجودة المقترحة وإن اختلفوا في درجة موافقتهم على تلك المعايير، وفيما يلي استعراض لأهم النتائج: -

١- تم قبول فروض الدراسة

٢- يوجد اهتمام نسبي وتركيز على متطلبات الاستاذ الجامعي لترقية وتحسين الاداء. مع وجود عدم اهتمام بالبحث العلمي وتمويله ونشره لتشجيع الابداع العلمي.

٣- قصور الاهتمام بالإداريين ولا توجد خطط واضحة ملموسة للتدريب على نظم برامج الجودة الشاملة، وعدم وجود نظام للحوافز لتشجيعهم لتحقيق الأهداف وتنمية قدراتهم لتحسين الأداء. وقصور العمل الجماعي والمشاركة من خلال فرق العمل، وتركيز السلطة، الأمر الذي يقلل من حماس ودافعية العاملين للأداء المتميز.

ثانيا التوصيات:

وعلى ضوء النتائج السابقة والنهوض بالتعليم العالي إلى المستوى اللائق خرجت الورقة بعدد من التوصيات أبرزها: -

– على الجامعات الاهتمام بالتدريب والتأهيل للكوادر الإدارية وأعضاء هيئة التدريس ورفع مستواهم العلمي والمهني بما يلبي احتياجات سوق العمل.

– ضرورة تنفيذ عمليات تقويم دورية للجامعات السودانية للتأكد من أن الأسس التي وضعت على أساسها الأهداف والاستراتيجيات والبرامج تتواكب ومتطلبات التنمية وحاجات المجتمع لتحسين الأداء.

المراجع:

الحنكي سعيد سالم (٢٠٠٦م)، *مجالات البحث العلمي الأمني في ظل إدارة الجودة الشاملة*.

دال بستر فيلد، ترجمة ومراجعة سرور على ابراهيم سرور، المكتبة الاكاديمية، القاهرة ،١٩٩٥.

دونا سي اس سمرز، ادارة الجودة – *خلق الفاعلية للمنظمات واستدامتها*، مكتبة لبنان، بيروت، ٢٠١٤م.

زين فريد عبد الفتاح، *تخطيط ومراقبة الانتاج- مدخل ادارة الجودة*- جامعة الزقازيق، مصر، ١٩٩٧.

عقلي عمر وصفي وآخرون، مبادئ التسويق، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،**1996**

عمر طارق عبد الرؤوف والمصري ايهاب عيسى *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم*، المجموعة العربية للنشر والتدريب القاهرة، ٢٠١٤م.

القثامي عزيز بن معوض (٢٠١٣/٢٠١٢)، *تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الطائف: الإمكانيات والمعوقات من وجهة نظر العاملين فيها*، السعودية: وزارة التعليم العالي- جامعة أم القُرى.

الرسائل الجامعية:-

بلقاضي آسيا، *أثر شهادة الايزو في الاستراتيجية التنافسية للشركة*، رسالة ماجستير في ادارة الاعمال منشورة على موقع جامعة دمشق الالكتروني، ٢٠٠٨م.

مجيدو سوسن شاكر محمد عواد الزيادات، *ادارة الجودة الشاملة –تطبيقات في الصناعة والتعليم*.

المجلات:

دليل التقويم والاعتماد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠١٥م

محمد الناجي الجعفري، *خطة الجودة الشاملة* لكلية بحري الاهلية ،٢٠١٥.

المراجع الاجنبية:-

Crosby, Quality is free: The Art of Making Quality Certain, new york, Sinnet ks, 1

الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

إعداد

د/ هاني محمد محي الدين شريعة
دكتوراه في تكنولوجيا التعليم - مشرف عام وزارة التربية والتعليم - الاردن

استلام البحث : ١ /٣/ ٢٠١٩ قبول النشر: ١٢ /٣ / ٢٠١٩

المستخلص :
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته واستخدام (استمارة) استبانة إلكترونية قام بتوزيعها عشوائياً على عينة الدراسة من أجل جمع البيانات اللازمة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في المديرية والذين يزيد عددهم عن (١٦٠٠ معلماً ومعلمة) في حين وصل عدد أفراد عينة الدراسة إلى (٢٠٠) معلماً ومعلمة. وقد استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

١. أن متوسطات جميع المجالات الثلاثة (استراتيجيات التدريس، التقويم، والتخطيط) جاءت متوسطة وتراوحت ما بين(٣,٠١) و(٢,٦٧) حيث كانت أعلى المجالات موافقة من المعلمين المجال الأول وهو مجال استراتيجيات التدريس، بينما كانت أدنى المتوسطات الحسابية للمجال الثاني وهو مجال التقويم.
٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في استراتيجيات التدريس والتقويم لصالح الإناث، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التخطيط وعلى الأداة ككل.
٣. توعية الإدارات المدرسية والطلاب والمجتمع بأهمية هذا النوع من التعليم.

Abstract :
This study aimed to identify the educational supervision of the Directorate of Education for Altaybah and Alwasteyah of

Irbid governorate and his role in improving the performance of teachers from the point of view of the teachers themselves. The researcher used the descriptive method in his study and the use of (questionnaire) electronic questionnaire distributed randomly on the sample of the study in order to collect the necessary data for the study. The study community consisted of teachers and teachers of the governmental schools in the Directorate, who numbered more than 1600 teachers, Study to (200) teachers and teachers. The researcher used many statistical methods through the social statistical packages program SPSS in the analysis of data and the most important findings of the researcher:

- The averages of all three areas (teaching, evaluation and planning strategies) were intermediate and ranged between 3.01 and 2.67. The highest areas were the approval of teachers. The first area was the field of teaching strategies. The lowest mean was the field of assessment.
- There were statistically significant differences due to the influence of sex in teaching and evaluation strategies for females, while there were no significant differences in the field of planning and the tool as a whole.
- To sensitize school administrations, students and society about the importance of this type of education.

المقدمة:

بدأت عملية التعلم والتعليم منذ أن أوجد الله سبحانه وتعالى الخلق على هذه الأرض، حيث تعددت أساليب التعلم والتعليم بحسب المكان والزمان والظروف المحيطة بالإنسان. وبقيت تتقدم هذه العملية وتتطور إلى أن جاء الإشراف التربوي للحاجة الماسة له وللخدمات التي يقدمها للمعلم ، حيث أنه يهتم بجميع جوانب العملية التربوية ، فهو وسيلة مهمة لتطوير نوعية التعليم باعتبار هذا التطوير الهدف الأول للإشراف التربوي ليحقق التعليم أهدافه وغاياته بكفاءة وفعالية ، ويعتبر الإشراف التربوي أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير ، وإكسابهم القدرة على تنفيذ

المنهج وتطويره ، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة مما يزيد من كفاءة العائد التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

تبرز أهمية الإشراف التربوي من التواصل الفعّال بين الأطراف الأربعة وهي: المشرف، والمعلم، والطالب، والمدير، وإذا كانت العلاقة بين تلك الأطراف علاقة متينة تحوي الثقة المتبادلة يؤدي ذلك إلى الإرتقاء بعملية التعليم والتعلّم، وتحقيق الأهداف المرجوة (مدانات وأوجيني، ٢٠٠٢).

أما نجاح المشرف التربوي في عمله فيعتمد على التخطيط الناجح وتنسيق الجهود، وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة، وأن موقع المشرف التربوي المتميز في النظام التربوي أكسبه أهمية خاصة لاتصاله بأطراف العملية التعليمة. لذا لا بد من أن يكون دور المشرف التربوي مناسباً لاحتياجات أطراف العملية التربوية، ومنسجماً مع ما يتوقع منه، وهذا يتطلب من المشرف التربوي أن يكون موثوقاً به، ويعتمد على أخلاقيات مهنته كالصدق، والأمانة، والنزاهة (الخطيب، والخطيب، ٢٠٠٣).

فيما يشكلّ المشرف التربوي مكانة مركزية في النظام التربوي وإدارته، فهو يمّثل سلطة وظيفية، حيث أن المشرف يستمد سلطته من المركز الوظيفي، ومن الخبرة، ومن الجماعة التي ينتمي إليها المشرف التربوي (المساد،١٩٨٦).

ويعدّ الإشراف التربوي المسؤول عن أبعاد العملية التعليمية جميعها، فهو بمثابة منهج تطبيقي، يجمع بين وظائف الإدارة نحو التخطيط، والقيادة، والرقابة، والتنمية المستمرة للموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة، وهو أيضاً عملية تشاركية يشترك فيها كلّ ذي علاقة بالعملية التعليمية بأسلوب مرن، فيه من الديناميكية وآفاق من الحرية والإبداع، وهو عملية منظّمة بمعنى أنّها خاضعة لقواعد وضوابط وإجراءات ومهام مخطط لها بدقة كي تؤدي وظيفتها على أتم وجه (الكيلاني، ٢٠٠٢).

وهنا لا بد أن نتعرف على بعض مما كتب حول المقصود بالإشراف التربوي، حيث قام مكتب التربية العربي لدول الخليج بتعريفه على أنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ عمل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية (مكتب التربية العربي لدول الخليج :١٩٩٦م، ٤٥).

ويعرّف على أنه عملية تعاونية، قيادية، ديمقراطية، منظمة تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره من: مناهج، وسائل، أساليب، بيئة تعلم، معلم، طالب، وإدارة، تهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (الطعاني، ٢٠١٠).

كذلك يعرّف على أنه العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتعلمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، كما يشمل

الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تعليمية أو إدارية (راشد، 2004).

مما سبق يرى الباحث أن الإشراف التربوي بشكل عام يصب في النهوض بعملية التعلم والتعليم من خلال التعاون ما بين المعلم والمشرف التربوي بهدف التطوير والتحسين في العملية التعليمية.

تطوّر الإشراف التربوي في الأردن:

يمكن القول بأن الإشراف التربوي في الأردن قد واكب التطوير التربوي في مراحله المختلفة وقد مر الإشراف التربوي خلال ذلك التطوير بمراحل ثلاث جاءت استجابة للنظريات التربوية السائدة وقد تميزت كل مرحلة منها بفلسفتها للدور الإشرافي والأدوات المستخدمة لتنفيذ هذا الدور وقد كان للإشراف التربوي في مراحله المختلفة أثر كبير على تحسين أداء النظام التربوي، وتمثلت هذه المراحل بالآتي:

- مرحلة التفتيش وامتدت لعام ١٩٦٢ ؛حيث كان تركيز المفتش على التأكد من تعلم الطلاب واتباع المعلم للتعليمات.
- مرحلة التوجيه التربوي وامتدت من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٢. حيث كان الموجه التربوي يرشد المعلم إلى الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتحسين أدائه.
- مرحلة الإشراف التربوي حيث بدأت من ١٩٧٢ ولغاية يومنا هذا، ويركز المشرف التربوي على توضيح جوانب الأداء التي تحتاج إلى تطوير عند المعلم . وتخلل هذه المرحلة العديد من محاولات التفعيل والتطوير (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢).

فمنذ أن تبنت وزارة التربية والتعليم مفهوم الإشراف التربوي كخدمة فنية متخصصة لتحسين مستوى أداء المعلم وبالتالي تحسين تعلم الطلبة لم تتوان عن مواصلة جهودها التطويرية بهدف دفع الإشراف التربوي نحو تحمل مسؤولياته تجاه تحسين مخرجات التعليم، حيث انبثق عن مؤتمر التطوير التربوي لعام ١٩٨٧ توصيات أسفرت عن إجراء عدد من الدراسات في وزارة التربية والتعليم تناولت واقعه وتطلعاته ومن أمثلتها دراسة بعنوان "الإشراف التربوي واقع وتطلعات في مرحلة التطوير التربوي في الأردن ١٩٩٥م، وقد وظفت نتائجها في تصميم برنامج تدريبي أطلق عليه برنامج تطوير الإشراف التربوي، تم تطبيقه في الفترة (١٩٩٥-١٩٩٧)، حيث ركز على أساليب تفعيل دور المشرفين التربويين وتنمية اتجاهاتهم وممارساتهم وتحسين علاقتهم التعاونية مع المعلمين (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨).

إن الإشراف التربوي على مستوى مديرية التربية والتعليم حسب ما جاء في دليل الإشراف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم الأردنية لعام ٢٠١٥ يوضح ما يلي:

وحسب ما جاء في دليل الإشراف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم الأردنية لعام ٢٠١٥ تُعد مديرية التربية والتعليم وفق نهج التطوير المبني على المدرسة المستوى الثاني من مستويات الدعم والإسناد للمدارس والمعلمين والطلبة فهي المعنية بتشكيل شبكات المدارس المدعومة بالمجالس التربوية ومجالس التطوير التربوي ومن خلالها يتم تنسيق الدعم المقدم وتنفيذ السياسات التربوية وتزويد المركز بالبيانات اللازمة لاتخاذ القرار المناسب كما تقدم المديرية خدمات الإستشارات والدعم التربوي والفني الموجهة لتطوير الأداء المدرسي وتلبية احتياجات المدارس والمعلمين في المستوى التخصصي وبذلك فان العمليات الاشرافية في المديرية تقع في ثلاثة مستويات:

رئيس قسم الإشراف التربوي : رئيس قسم الإشراف التربوي في كل مديرية له دور أساسي في تيسير الخدمات الفنية، ويعمل بوصفه مقرراً لفريق تطوير المديرية على تيسير تلبية حاجات المدارس وتنفيذ الخطة التطويرية للمديرية .ويتابع عمل المشرفين العامين ومشرفي المباحث ومدى تحقيقهم للنتائج المطلوبة منهم على مستوى المدارس وهو المسؤول عن تقييم ادائه.

المشرف التربوي العام: يمارس المشرف التربوي العام مجموعة من الفعاليات الإشرافية التي تهدف إلى دعم تطوير المدرسة من كافة جوانبها، وفق خطتها التطويرية، ووفق المجالات العامة للمدرسة الفاعلة ودعم القيادة المدرسية بما ينسجم مع معايير القيادة التربوية وينسق الفعاليات الاشرافية لمشرفي المباحث في شبكات المدارس ويساهم في دعم وبناء وتنفيذ الخطة التطويرية للمديرية ومتابعة استجابة المديرية للحاجات المشتركة بين المدارس وتتلخص أدواره بما يلي:

- دعم القيادة المدرسية وفريق التطوير في بناء الخطة التطويرية والخطط الاجرائية للمدرسة بما يلبي حاجات الطلبة التعلمية في المديرية من خلال عمليات المراجعة الذاتية والتخطيط للتنمية المهنية، وتنفيذ خطط الاستجابة لنتائج المراجعة الذاتية، وتطوير بناء وتعميم الرؤى والسياسات.
- حصر الحاجات المدرسية في المجال العام والتخصصي حسب المباحث بشكل دوري ومساعدة المدرسة في تلبية الحاجات التي يمكن تلبيتها من خلال الإمكانات المتوفرة في المدرسة. وتنسيق الدعم المقدم للمدرسة من خلال شبكة المدارس والشبكات الأخرى وقسم الإشراف التربوي، والتشاور مع القيادات المدرسة لتحديد المعلمين الذين يحتاجون إلى دعم إضافي.

- تقديم الدعم الفني للمدرسة (المدير والمعلمين) في مجال التخطيط لتعلم الطلبة (تحليل المناهج، خطط المعلمين، الإدارة الصفية، تفريد التعليم، استراتيجيات التدريس، البيئة المدرسية، متابعة عمليات التعلم والتعليم، تطوير المناهج الاثرائية). ومجال تقييم تعلم الطلبة (استراتيجيات التقييم، بناء الإختبارات، تحليل النتائج، الخطط العلاجية).
- دعم تأسيس مجتمعات التعلم المهنية والمساعدة في تفعيل فريق العمل في المدرسة كمجتمع تعلم وتنسيق نقل الخبرات والمساعدة في بناء ثقافة التعاون وفريق العمل والمساعدة في تنسيق فعاليات التنمية المهنية في المدرسة ومساعدة المدرسة على الإحتفاء بنجاحاتها.
- تنفيذ مجتمعات التعلم في مستوى الشبكة وتسهيل وتفعيل التواصل بين المدارس (وخاصة تبادل الممارسات الجيدة) وابراز النجاحات والإنجازات لشبكة المدارس التي يتابعها.
- متابعة وتفعيل مجلس التطوير التربوي للشبكة وتنسيق الدعم المجتمعي والش ا ركة المجتمعية وتنسيق فعاليات الشراكة المجتمعية والتعاون مع المجتمع المحلي.
- جمع وتحليل البيانات المتوفرة لتكوين الرؤية والأهداف المناسبة لمديريتهم واجراء البحوث وجمع البيانات بقصد التأثير في رسم سياسات مديرية التربية، وأولوياتها مثل (أنماط التحصيل الدراسي، ومعدلات حوادث العنف في المدارس، والتغيب، والصفوف المكتظة) والمشاركة في تطوير خدمات مديرية التربية للمدارس.
- تقديم الدعم الفني لتحسين جودة التعليم ونوعيته ومخرجاته على مستوى الصفوف والمدارس وتقدم تحصيل الطلبة ومتابعة الفعاليات المدرسية وتنفيذ المدرسة لخططها التطويرية والإجرائية وتحليل أداء المدرسة، والتنسيق مع المشرفين العامين الآخرين ورئيس قسم الإشراف في إعداد تقرير حول تحسّن المدارس في تلك المديرية.
- دعم إعداد القيادات التعليمية والنمو المهني لمديري المدارس ومتابعة أدائهم، بناءً على الإطار العام لمعايير القيادة التربوية وتنفيذ برامج تحسين أداء المديرين، وإجراء عمليات المراجعة المناسبة لتحسين ممارسات القيادة.
- متابعة القضايا الإدارية في المدرسة (توظيف المرافق والتسهيلات التربوية، تطوير البيئات التعليمية).
- تقع المسؤولية على المشرفين العاميين في تحديث مهاراتهم ومعرفتهم التربوية وأن يبقوا على دراية بالتطوير التربوي ليدعموا تعليماً أفضل في الغرف الصفية.

- برمجة عمل مشرفي المباحث للاستجابة إلى حاجات المدرسة الفنية ومتابعة عملهم لتحسين نوعية التعليم والمشاركة في تقييم أداء مشرفي المباحث في مدارس الشبكة.
- دعم ومتابعة تنفيذ المبادرات الوطنية والمشاريع والتجديدات تربوية.
- متابعة تحليل موازنات المدارس وأوجه الإنفاق.

مشرف المبحث: يتمثل الدور الأساسي لمشرفي المباحث في الارتقاء بتدريس المبحث وتأكيد جودة التعلم والتعليم من خلال تقديم خدمات فنية في مجال تخصصه على مستوى الصف والمدرسة والمديرية والعمل على تطوير معلمي مبحثه مهنياً . وذلك وفق الحاجة والطلب بالتعاون مع مدير المدرسة أو مساعده أو منسق المبحث في المجالات الآتية:

- جمع البيانات /المعلومات حول معلمي المبحث في كل مدرسة (المؤهلات وسنوات الخبرة والخبراء).
- تقديم الدعم الفني لمعلم المبحث في مجال ربط المعرفة بالحياة، ورفع مستوى الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة، وتوظيف إستراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية والعقلية، ومتابعة تحصيل الطلبة، وطرق تقييم الطلبة فردياً وتراكمياً وتصميم ممارسات التقييم الواقعي التي تعكس الأداء الواقعي للطلبة ويستطيع المعلم في الوقت نفسه أن يدخل البيانات في النظام كي تعكس التعلم الحقيقي للطلبة . وتوظيف إستراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك الطلبة، توفير بيئة صحية وآمنة تنمي الإبداع والتفكير وتساعد الطلبة على الإبتكار وحل المشكلات، وبناء الشخصية المتكاملة للطلبة.
- جمع احتياجات مديري المدارس المتعلقة بذلك المبحث، ويحلل البيانات لتحديد المدارس التي تحتاج دعما بالتنسيق مع المشرفين التربويين العاملين.
- مساعدة ودعم مدير المدرسة في تحديد من يحتاج من المعلمين الجدد في المهنة دعماً إضافياً في التخطيط لمناهجهم وفي التدريس بالتنسيق مع المشرفين التربويين العامين. فتقع على عاتق مشرف المبحث مسؤولية جعل المدير يدرك مجالات الحاجات لدى المعلمين الذين لا يبلغ أداؤهم المستوى المتوقع ويتشاور مع المدير في تصميم إستراتيجية لتحسين ممارسات المعلم (يدعم ضمان الجودة).
- تشخيص صعوبات التعلم في مبحثه وجمع البيانات ذات الصلة بتحصيل طلبته، بمبحثه في مختلف مدارس المديرية. ويعمل مشرف المبحث مع المدير على تقديم المساعدة في تصميم برامج لتحسين نتائج الطلبة.

- يعمل مع مديري المدارس لتحديد استراتيجيات تلبية الاحتياجات الخاصة المتعلقة بمبحثه ويقدم توصيات للمدير حول فرص مهنية للتعلم تساعد المعلمين في تحسين ممارساتهم، ويعمل على دعم وتنمية قدرات المعلم في كل المستجدات التربوية.
- تيسير نقل الخبرات بين معلمي مبحثه، وبناء شبكة لتبادل الخبرات بين المعلمين والمدارس، والعمل في مجتمعات التعلم المهنية في المدارس وشبكات المدارس والمديرية ويحدد ممارسات المعلمين ذات الأداء العالي ويتبادلها مع معلمين آخرين في المديرية؛ ييسر عمل الشبكات ذات الممارسات الواعدة /لإبداعية في مبحثه.
- يعمل بالتشاور مع مديرية التربية والتعليم في الميدان أو مع المديريات في الوزارة على تقديم مشاغل التنمية المهنية لمعلمي المبحث استناداً إلى حاجات محددة أو استراتيجيات جديدة او مناهج جديدة؛ ويقدّم الدعم والتوجيه لمجتمعات التعلم في كل مدرسة لها صلة بمبحثه.
- يعد المشرفون التربويون المختصون بالتشاور مع مديري المدارس تقريراً عن حالة العملية التعليمية في مدارس مديريتهم.
- تقديم جلسات استشارية عامة لأولياء الأمور والمجتمع المحلي بالتنسيق مع مديري المدارس تحديداًحول مباحثهم؛ لمساعدة أولياء الأمور على تفهم النتاجات التربوية في المبحث وكيف يمكن لأولياء الأمور أن يساعدوا أبناءهم وبناتهم. وذلك بالتعاون مع معلمي المدرسة.
- المسؤولية الذاتية للنمو المهني في تحديث مهاراتهم ومعرفتهم التخصصية وأن يظلوا على دراية باستراتيجات التدريس الحديثة ليدعموا تعليما أفضل في الغرف الصفية بالتشاور مع المشرفين العامين.
- تطوير مواد تربوية مرافقة لمبحثه، نشرات ... وتصميم أبحاث ودراسات تخص تطوير مبحثه وتطوير مواد إثرائية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة (من ضعاف التحصيل أو المتفوقين) وإجراء دراسات علمية حول علاقات محددة تربط بين السلوك والتعليم. وبناء وحدات مساعدة للمعلم في تخصصه مثل: المناهج، والنشرات المتنوّعة وتنفيذ مشاريع ذات علاقة بتعليم الطلبة.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات في مبحثه /حوسبة أعماله وتنفيذ مجموعة من الفعاليات التطويرية التجديدية.

من هنا تبرز أهمّية الإشراف التربوي من أهمية العملية التعليمية ذاتها، فالإشراف التربوي الحديث يضمن تحقيق السياسات التعليمية المستقبلية، ويساعد الإدارات المدرسية والمعلمين على مواجهة المستجدات والتحديات المستقبلية من النواحي العلمية والفنية والاجتماعية كون العملية التعليمية تتسم بالنشاط والحيوية

والتطور المتسارع (Smith, 2008). كذلك تكمن أهمية الإشراف التربوي من خلال دوره في تطوير أساليب التدريس المستخدمة في الغرفة الصفية نظراً لتطور العملية التربوية نفسها، والحاجة للتجديد بشكلّ مستمر. والتكامل مع أساليب الإعداد قبل الخدمة للمعلمين، بحيث يستوعب المعلم المزيد من أساليب التدريس عبر الخبرة العملية التي تقدمها خبرات المشرفين. والحاجة لمتابعة المعلمين القدماء، وتعزيز خبرات المعلمين الجدد، وضمان وجود بيئة مدرسية آمنة للمعلم والطالب، ومعالجة نقاط الخلل والضعف في أداء المعلمين (Waters, 2004).

مما سبق يرى الباحث بأن هنالك حاجة ملحّة لإجراء دراسة حول الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية ودوره في تحسين أداء المعلمين نظراً للتطور الكبير في أدوار الإشراف التربوي الجديدة ولعدم توفر دراسات سابقة حوله ـ حسب علم الباحث ـ حيث أن العمل بالإشراف التربوي الجديد في المملكة الأردنية الهاشمية بدأ فعلياً في عام ٢٠١٦م.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث مشرفاً عاماً بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد أراد أن يسلط الضوء على الدور الذي يقوم به المشرف التربوي تجاه معلميه خاصة في ضوء التطوير الذي حصل على عمل المشرف خلال الأعوام الثلاثة الماضية. لذا فقد جاءت هذه الدراسة لتكون أساساً لدراسات تالية تبين أهمية دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين ومن وجهة نظر الفئة المستهدفة نفسها وهم المعلمين . من هنا فقد أيقن الباحث بأن هنالك حاجة ماسة لتسليط الضوء على الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

إن الهدف من هذه الدراسة هو تحسين أداء المعلمين بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد وبيان دور الإشراف التربوي في ذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما الدور الذي يقوم به الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) حول دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في لفت النظر إلى:

١. الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية ودوره في تحسين أداء المعلمين.
٢. ضرورة تطوير المشرف التربوي من مهاراته لتنعكس على تطويره لمهارات وقدرات المعلمين.
٣. تسليط الضوء من قبل وزارة التربية والتعليم على أهمية الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين.
٤. التركيز على البرامج التدريبية التي تقدم للمشرفين التربويين والتي من شأنها أن تنعكس إيجاباً على المعليمن وأدائهم داخل الغرفة الصفية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة لتحليلها وتفسيرها وصولاً إلى البيانات المطلوبة.

أداة الدراسة: أداة الاستبانة.

مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة معلمو ومعلمات مدارس مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية والذي يزيد عددهم عن (١٦٠٠) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

اختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية ، حيث اشتملت العينة على ٢٠٠ معلماً ومعلمة بواقع ١٠٠ معلماً ١٠٠ معلمة من مختلف التخصصات ومن مجتمع الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

الوزارة : وزارة التربية والتعليم الأردنية.

مديرية التربية والتعليم: مديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية وهي إحدى مديريات التربية التي تتبع لوزارة لتربية والتعليم الأردنية وهي الجهة المسؤولة أمامهاعن تقديم جميع الخدمات التعليمية وما يتعلق بعملية التعليم لمجموعة من المدارس الحكومية والخاصة ضمن منطقة جغرافية محددة بلواءين هما لواء الطيبة ولواء الوسطية ويقعان في المنطقة الغربية من مدينة إربد شمال الأردن.

المدارس: المدارس الحكومية في التابعة لمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية.

تحسين الأداء : وهو تحسين أداء المعلمين داخل الغرفة الصفية وخارجها.

الدور: هو العمل أو الجهد الذي تحدده وزارة التربية والتعليم للمشرف التربوي ليقوم به تجاه المعلمين بهدف تحسين أداءهم في كافة جوانب العملية التعليمية مثل التخطيط والتقويم.

المشرف التربوي: هو الموظف الذي ينتقل لوظيفة مشرف تربوي في وزارة التربية والتعليم ممن انطبقت عليه شروط النقل حسب وثيقة الإشراف التربوي من أجل تقديم الخدمات الإشرافية والإدارية للمدراء والمعلمين.

المعلم: هو الموظف المسؤول عن تقديم المادة المقررة من وزارة التربية والتعليم حسب تخصصه ويقوم بجميع متطلبات ومسؤوليات وظيفته التي حددتها الوزارة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل عدداً من الدراسات السابقة والتي اهتمت بموضوع الدراسة سواء أكانت هذه الدراسات عربية أم أجنبية تتفق أو تختلف معها، إلا أنها في النهاية كانت ذات فائدة للباحث أنارت له الطريق في إكمال طريق من سبقوه في الدراسة حول دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين. وفيما يلي استعراض لأهم هذه الدراسات التي رجع إليها الباحث:

الدراسات العربية:

دراسة عبد الرحمن بن عيسى بن عبد الرحمن الرميح (٢٠٠٣)، رسالة ماجستير: **دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين**.

أهم أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين. وهدفت أيضاً إلى التعرف على الصعوبات التي تحد من تنمية المشرف التربوي المقيم للمعلمين مهنياً.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة من مجتمع الدراسة والذي كان يمثل أربعة مجمعات تعليمية حكومية بمدينة الرياض.

أهم النتائج: توصل الباحث للعديد من النتائج في دراسته، أهمها: أن المشرف التربوي يسهم في تنمية المعلم بدرجة متوسطة في مجال التخطيط للدرس وإعداده، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال التقويم، ومجال إدارة الصف، ومجال النمو المهني الذاتي، وفي تنمية المعلمين مهنياً بوجه عام. كذلك أشارت النتائج إلى وجود صعوبات تحد من تنمية المشرف التربوي للمعلمين مهنياً بعدم وجود خطة واضحة لمتابعة النمو المهني للمعلمين ونقص التأهيل لدى المشرف المقيم.

دراسة نهلة كساب (٢٠٠٣)، رسالة دكتوراة غير منشورة: **الدور المتوقع والواقعي للمشرف التربوي كما يراه المشرفون التربويون والمعلمون في مراحل التعليم قبل الجامعي بقطاع غزة**.

أهم أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور المتوقع والواقعي للمشرف التربوي كما يراه المشرفون التربويون والمعلمون في مراحل التعليم قبل الجامعي بقطاع غزة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة من مجتمع الدراسة والذي يمثل مشرفين تربويين ومعلمين في قطاع غزة.

أهم النتائج: توصل الباحث للعديد من النتائج في دراسته، أهمها: أن المجال النفسي والاجتماعي قد جاء بالمرتبة الأولى بين مجالات الاستبانة الست من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، ثم مجال النمو المهني من وجهة نظر المعلمين بالمرتبة الثانية يليه مجال النمو المهني من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمرتبة الثالثة. كذلك جاء مجال الاختبارات والتقويم بالمرتبة الثانية من وجهة نظر المشرفين التربويين ثم من وجهة نظر المعلمين.

دراسة منصور نزال الحمدون (٢٠١٦)، ورقة بحثية: **دور مشرفي التربية الرياضية في تطوير الرياضة المدرسية لمديريات التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق.**

أهم أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة للتعرف على دور مشرفي التربية الرياضية في تطوير الرياضة المدرسية لمديريات التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة من مجتمع الدراسة والذي يمثل المعلمين في محافظة المفرق.

أهم النتائج: توصل الباحث للعديد من النتائج في دراسته، أهمها: أن دور مشرفي التربية الرياضية في تطوير الرياضة المدرسية بمجال التخطيط كان بمستوى عالي، أما دور المشرفين التربويين في مجالات التدريس والنمو المهني والحوافز فكان بدرجة متوسطة . وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المؤهل العلمي، الجنس، الخبرة، والمديرية.

دراسة عبد الله سعيد الهاجري (٢٠٠٧)، رسالة ماجستير: **دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت ومن وجهة نظر المعلمين.**

أهم أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة من مجتمع الدراسة باستخدام الأسلوب العشوائي الطبقي والذي كان يمثل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في الكويت.

أهم النتائج: توصل الباحث للعديد من النتائج في دراسته، أهمها: أن دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة.

دراسة فتحي احميدة (2012) ورقة بحثية: **التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن.**

أهم أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة من مجتمع العينة والذي كان يمثل معلمات رياض الأطفال في في مديريات التعليم الخاص بمحافظات عمان وإربد والمفرق.

أهم النتائج: توصل الباحث للعديد من النتائج في دراسته، أهمها: أن درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال جاءت متدنية على معظم المجالات، وعلى المجالات مجتمعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر المعلمات في دور المشرف التربوي، وتعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة ناصر الخوالدة (٢٠٠٢)، ورقة بحثية: **دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.**

أهم أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى بيان دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي المادة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وبيان أثر المتغيرات : الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على وجهات النظر.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة من مجتمع الدراسة باستخدام الأسلوب العشوائي الطبقي والذي كان يمثل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مديرية تربية عمان الثانية/ لواء الجامعة.

أهم النتائج: توصل الباحث للعديد من النتائج في دراسته، أهمها: أن تقديرات المعلمين في تقويم أداء المشرفين كانت متوسطة. وقد احتل مجال إدارة الصف المرتبة الأولى يليه التقويم ثم التخطيط ثم الأساليب والوسائل. كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير متغيرات الدراسة على وجهات نظر أفراد العينة وتقديراتهم.

دراسة إبراهيم قزق (٢٠٠٦)، رسالة ماجستير غير منشورة: **دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد.**

أهم أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد، وكذلك للتعرف على مدى ممارسة المشرف التربوي لدوره في تحسين النمو المهني لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى تبعاً للجنس والخبرة والمؤهل بالنسبة للمشرف والمعلم.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والذي كان يمثل مشرفين تربويين ومعلمين من محافظة إربد.

أهم النتائج: توصل الباحث للعديد من النتائج في دراسته، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجالات الدراسة جميعها والأداة الكلية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المشرفين التربويين. كذلك جاء ترتيب تقديرات أفراد العينة من حيث الأهمية لمجالات الدراسة على النحو التالي: مجال التفاعل الصفي ثم إدارة الصف وحفظ النظام ثم التقويم ثم التخطيط ثم الأساليب الدراسية وأخيراً النمو المهني والأكاديمي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة دولان (١٩٩٥)، ورقة بحثية: **دور المشرف التربوي والمؤثرات البيئية في تطوير المعلمين والموظفين في المؤسسات التعليمية.**

أهم أهداف الدراسة: التعرف على دور المشرف التربوي والمؤثرات البيئية الأخرى في تكوير الكادر التعليمي بالولايات المتحدة الأمريكية.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أهم النتائج: توصل الباحث إلى أهمية منح المعلم الوقت للتطور، وأهمية مدير المدرسة في قيادة ومساعدة ودعم جهود المعلمين في النمو المهني، وضرورة أن يفهم مدير المدرسة اهتمام المعلمين بالنمو المهني والحاجة لمدراء مدارس مؤهلين وقادرين على فهم رغبة المعلمين في التطور المهني.

دراسة أدريان (٢٠١٠)، ورقة بحثية: **تأثير تخصيص الموارد المالية للمدارس على أساس نموذج إشراف مختلف.**

أهم أهداف الدراسة: التعرف على قدرة الإشراف المتنوع لإحداث تحسين في النظم المدرسية بالمدارس وفقاً للعديد من العوامل التي تم تحديدها من قبل المعلمين ومديري المدارس لتعديل الموارد المخصصة لجميع المدارس على أساس تصنيف إشرافهم.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

أهم النتائج: توصل الباحث إلى أنَّ استخدام نهج الإشراف المتنوع يمكن المدارس والموارد المخصصة لهذه المدارس من أن تؤدي إلى تحسينات في الأداء.

دراسة كابسزوجلو (٢٠١٠)، رسالة ماجستير: **دور مشرفي التعليم الابتدائي في تدريب المعلم المرشح للحصول على وظيفة في مدينتي بولو ودوزجي في تركيا.**

أهم أهداف الدراسة: تحديد دور مشرفي التعليم الابتدائي، في تدريب المعلمين المرشحين للحصول على وظيفة.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والذي كان يمثل مشرفين تربويين ومعلمين مرشحين من مدينتي بولو ودوزجي في تركيا.

أهم النتائج: توصل الباحث إلى أنَّ أن المشرفين لم يقوموا بدعم المعلمين المرشحين للوظيفة بشكل كافٍ، مما يشير إلى تدني التنمية المهنية التي من شأنها تعمل على دعم المعلمين بشكل كافٍ.

مناقشة الدراسات السابقة:

اتفق الباحث في دراسته الحالية مع الكثير من الدراسات السابقة، ومن أهم هذه الاتفاقات كان:

١. كان هدف العديد من الدراسات السابقة هو بيان دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين.
٢. تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التالية: (عبد الرحمن بن عيسى بن عبد الرحمن الرميح، ٢٠٠٣)، (منصور نزال الحمدون، ٢٠١٦)، (عبد الله سعيد الهاجري، ٢٠٠٧)، (ناصر الخوالدة، ٢٠٠٢)، (إبراهيم قزق، ٢٠٠٦)، (دولان، ١٩٩٥)، (فتحي احميدة، ٢٠١٢) في استخدامها للمنهج الوصفي.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

يقول (الخزي والقحطاني، ٢٠١١م، ص٢٩٠) : " فالمقارنة الصحيحة تكون بين المتماثلين لا أن تكون بين أشياء يكون الاختلاف بينها جوهري فطبيعة العملية التعليمية وفلسفتها والتسهيلات المتوافرة ليست متماثلة إلى درجة تسمح بالمقارنة على وجهها الصحيح "، لذلك مهما كان الاختلاف أو الاتفاق مع الدراسات السابقة، فلا بد التأكيد على أن الباحث قد استفادة كثيراً من هذه الدراسات في دراسته الحالية سواء في صياغة وكتابة الإطار النظري والمشكلة أو في المنهجية وطرق دراسة موضوع الدراسة وبناء الأداة أو في تفسير النتائج.

وبما أن الدراسة عن موضوع يتطور باستمرار فلا بد أن تظهر هنالك اختلافات تعزى للفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسات السابقة بالمقارنة مع الدراسة الحالية أو طبيعة المجتمع وعينة الدراسة، وغيرها من الأسباب، فلكل دراسة

ظروفها وطبيعتها.

وصف عينة الدراسة

لقد احتوت الدراسة على عدد من المتغيرات التي تتعلق بأفراد عينة الدراسة مثل الجنس والعمر وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص. سوف نقدم هنا وصفاً احصائياً لهذه العينة وذلك من خلال تكراراتهم ونسبهم المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري. وقد اضفنا الى ذلك تمثيلاً بيانياً لمقارنتها بمنحنى التوزيع الطبيعي ومعرفة الالتواء الذي يعطي فكرة عن تمركز قيم المتغير، ومدى التفرطح الذي يعطي فكرة عن درجة علو قمة التوزيع بالنسبة للتوزيع الطبيعي.

وفيما يلي وصف إحصائي لعينة الدراسة:

الجدول رقم (١) **توزيع أفراد العينة وفقاً للجنس**

توزيع عينة أفراد العينة وفقا للجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	١٠٠	٥٠%
الإناث	١٠٠	٥٠%
المجموع	٢٠٠	١٠٠%

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الذكور هو ١٠٠ ويشكلون ٥٠% وهو مساوٍ لعدد الإناث والتي جاءت نسبة تمثيلهم لمجتمع الدراسة ٥٠%.

الجدول رقم(٢) **توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي**

توزيع عينة أفراد العينة وفقا للمؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
الماجستير	١٠	٥%
دبلوم بعد البكالوريوس	٣٢	١٦%
البكالوريوس	١٤١	٧٠,٥%
الدبلوم	١٧	٨,٥%
المجموع	٢٠٠	١٠٠%

بالنسبة للمؤهل الأكاديمي لأفراد عينة الدراسة فإننا نلاحظ حسب الجدول أعلاه أن من يحملون مؤهل الدبلوم قبل البكالوريوس كان عددهم ١٧ وبنسبة ٨,٥% في حين أن عدد من يحملون شهادة البكالوريوس كان عددهم **١٤١** بنسبة وصلت إلى ٧٠,٥%. أما من كانوا يحملون مؤهل الدبلوم العالي بعد البكالوريوس فقد كان عددهم **٣٢** شكلوا ما نسبته ١٦%، وأخيراً من يحملون مؤهل الماجستير وصل عددهم إلى **١٠** وبنسبة ٥% .

الجدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة

توزيع عينة أفراد العينة وفقا لسنين الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٢٤	١٢%
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٨٥	٤٢,٥%
من ١١ إلى ١٥ سنة	٤٧	٢٣,٥%
١٦ سنة فأكثر	٤٤	٢٢%
المجموع	٢٠٠	١٠٠%

أما فيما يتعلق بعدد سنوات الخبرة؛ فكما نلاحظ بأعلاه جدولاً يبين توزيع أفراد العينة وسنوات خبراتهم، حيث كان عدد من كانت خبرتهم دون الخمس سنوات **٢٤** وبنسبة ١٢%، في حين كان العدد **٨٥** لمن تراوحت سنوات خبراتهم بين الخمس والعشر سنوات وبنسبة ٤٢,٥% من العدد الكلي، أما من تراوحت سنوات خبراتهم بين الإحدى عشرة والخمس عشرة سنة فقد وصل عددهم إلى **٤٧** شكلوا ما نسبته ٢٣,٥%، أخيراً كان عدد من زادت سنوات خبراتهم عن الست عشرة سنة **٤٤** وبنسبة ٢٢%.

أداة الدراسة :

لغايات جمع المعلومات فانه سيتم الاستعانة باستمارة يطلب فيها من أفراد العينة - الذين تم اختيارهم عشوائياً - الإجابة عن بعض الأسئلة للإجابة عليها. حيث تم إعداد هذه الاستمارة من خلال بعض الخدمات التي يقدمها موقع جوجل Google وبعد إعدادها يتم إرسالها الى أفراد العينة الذين بدورهم يقومون بالإجابة عنها وتصل استجاباتهم للباحث بشكل إلكتروني مباشر دون جهد منهم مع ملاحظة أنه لا يمكن لفرد أن يرسل الاستمارة إلا إذا أجاب عن جميع الأسئلة حيث أن النظام يشعره بوجود نقص في إجاباته وعليه أن يكملها ليتمكن من إرسالها للباحث وإلا لن يتمكن من ذلك. وبالإضافة الى ذلك فقد تم إرفاق أرقام الهواتف التي تعطي الفرصة لأفراد العينة بالاتصال بالباحث فيما لو حدث أي غموض في بعض الاسئلة حيث يقوم بمساعدتهم على ملئ الاستمارة بالشكل المطلوب. مع العلم فقد تم اعتماد الاستمارة في صورتها النهائية بعد عرضها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص. والحقيقة أن الباحث قد أجرى عدد من الفحوصات على بعض المتطوعين للتأكد من التالية:

جودة ونوعية الأسئلة، ضمان الإجابة على جميع الأسئلة وبشكل واضح حيث أنه لا يمكن استلام أي استمارة ناقصة، سلامة نقل المعلومات، السرية التامة، القدرة على توفير قواعد بيانات تمكّن لاحقاً من اجراء التحليلات الاحصائية البسيطة، فعالية العملية من حيث السرعة والدقة، وقد بشرت جميعها بفعاليتها مما يمكن القول

أنه من الممكن الاعتماد عليها أكثر من الطرق التقليدية المعروفة.

المعالجات الإحصائية : إن كون الدراسة وصفية وكون البيانات غير رقمية لأنها تقوم على المعيار الترتيبي فإن الدراسة ستلجأ لاستعمال التحليل الوصفي باستعمال برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية SPSS حيث سيتم إجراء التحليلات التالية:

١. تنظيم ووصف البيانات باستعمال الجداول والرسوم والرسومات البيانية.
٢. مقاييس النزعة المركزية (Measures of Central Tendency).
٣. مقاييس التشتت (Variance measurement).
٤. اختبار الطبيعية (Test of Normality) للتأكد من صحة تطبيق.
٥. الاختبارات الإحصائية.

وسوف يتم التركيز على الوسط الحسابي والنسب المئوية والتكرارات ومقياس الارتباط الخطي لـ بيرسون واختبار تحليل التباين ANOVA.

يذكر بأنه بعد الحصول على عدد كاف من الاستجابات بدأت عملية تحليل الاستجابات من خلال برنامج المعالجة الإحصائي المشهور SPSS. ولقد تم استخدام النظام المغلق في الأسئلة والذي يحدد استجابة واحدة لكل سؤال، كما أنه تم إضافة عدم إمكانية فقدان أي إجابة من خلال إلزام هذه التقنية الإلكترونية للمعلم بالإجابة عن جميع الأسئلة بحيث لا يسمح له تسليم استجاباته إن ترك مفردة واحدة دون إجابة وبالتالي وصلت جميع الاستجابات كاملة غير منقوصة. وقد تم لأغراض التحليل اعتماد مقياس ليكارت الخماسي بحيث تم إعطاء كل استجابة درجة إحصائية من ١-٥ وذلك على النحو التالي:

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	٢	٣	٤	٥

ولتحديد طول المقياس الخماسي فقد تم حساب المدى (٥-١)=٤ ثم قسمته على عدد الدرجات الذي يساوي (٥) المقياس. وهكذا فقد كان طول الفترة = ٠,٨ بحيث أصبحت الفترات التالية تمثل ما يقابلها وهي كالتالي:

١ إلى ١,٧٩	موافق بشدة
١,٨٠ إلى ٢,٥٩	موافق
٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	محايد
٣,٤٠ إلى ٤,١٩	غير موافق
٤,٢٠ إلى ٥	غير موافق بشدة

لقد كانت الخطوة التالية قبل إجراء التحليلات الإحصائية التأكد من صلاحيات أدوات

الدراسة من حيث حساب معامل الثبات وصدق الاتساق الداخلي لمفردات الاستمارة، وهو إجراء لا بد منه لتأكيد الحصول على نفس النتائج (الإجابات) فيما لو أعدنا تطبيق الاستمارة على العينة نفسها بثبات الظروف، أما الاتساق الداخلي لأسئلة الاستمارة فهي تعبر عن قوة الارتباط بين درجات كل مجال ودرجات أسئلة الاستمارة الكلية، فيما يأتي الصدق ليدلنا على قدرة الأسئلة على قياس ما وضعت إليه أو قدرة السؤال على تنفيذ الوظيفة المرجوة منه. وبناء على ذلك فقد تم اختيار مقياس كرونباخ ألفا لقياس معامل الثبات وهو واحد من مقاييس الثبات المختلفة والمستعملة لقياس معامل الثبات في الاستبانات. والحقيقة أن استخدام هذا المقياس كان لما يتميز به عن غيره من المقاييس وما يهمنا من هذه الميزات توفره على برنامج التحليل الإحصائي SPSS ناهيك عن أنه يمكننا من تعديل معامل الثبات برفعه من خلال حذف بعض المتغيرات سواء مفردة أو أكثر عندما يكون معامل تميزه ضعيف أو سالب. ولغايات حساب معامل الثبات والصدق فقد كان لا بد من حساب الوسط المرجح لكل محور من هذه المحاور ومن ثم حساب المتوسط المرجح لجميع المراحل ككل. حيث تبين للباحث أن معامل كرونباخ ألفا = ٠,٨٩ وهو معامل ثبات مقبول ولا يمكن رفضه. أما ثبات أداة الدراسة فقد كان يساوي ٠,٨٧ عن طريق إيجاد معامل الارتباط بيرسون وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يدل على ثبات تطبيق أداة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة وتشتمل على:

الجنس: ذكر، أنثى.

المؤهل العلمي: ماجستير، دبلوم بعد البكالوريوس، بكالوريوس، دبلوم.

الخبرة: أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، من ١١ سنة إلى ١٥ سنة، ١٦ سنة فأكثر.

المتغيرات التابعة وتشتمل على:

التخطيط، استراتيجيات التدريس، التقويم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة التي تهدف للتعرف على الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الدور الذي يقوم به الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

الجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة والأداة بشكل عام.

الجدول رقم(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول الإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء المعلمين

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١	استراتيجيات التدريس	٣,٠١	٠,٩٩	متوسطة
٢	٣	التخطيط	٢,٩٤	٠,٨٩	متوسطة
٣	٢	التقويم	٢,٦٧	٠,٧٤	متوسطة
الأداة ككل بشكل عام			٢,٨٧	٠,٨٧	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسطات جميع المجالات جاءت متوسطة وتراوحت ما بين(٣,٠١) و(٢,٦٧) حيث كانت أعلى المجالات موافقة من المعلمين المجال الأول وهو مجال استراتيجيات التدريس، بينما كانت أدنى المتوسطات الحسابية للمجال الثاني وهو مجال التقويم.

فيما يلي جداول توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة الدراسة حول الإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء المعلمين على فقرات كل مجال من مجالات الدراسة:

مجال استراتيجيات التدريس:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول الإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء المعلمين على مجال استراتيجيات التدريس

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١	يحرص المشرف التربوي على رجوع المعلمين لدليل المعلم.	٣,٢١	١,٠٩	متوسطة
٢	٣	ينفذ المشرف التربوي حصصاً نموذجية يستخدم بها استراتيجيات التدريس الحديثة أمام المعلمين.	٣,١٥	١,٠٥	متوسطة
٣	٤	يزود المشرف التربوي المعلمين بما هو جديد من استراتيجيات التدريس الحديثة.	٣,١٠	١,٠٦	متوسطة
٤	٢	يشجع المشرف التربوي المعلمين على إشراف الأقران.	٢,٩٩	١,٠٠	متوسطة
٥	٦	يشجع المشرف التربوي المعلمين على	٢,٨٦	٠,٨٩	متوسطة

		التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس.			
٦	٥	يحرص المشرف التربوي على مقارنة ما يدون في الخطة اليومية وما يتم تطبيقه على أرض الواقع فيما يخص استراتيجيات التدريس.	٢,٧٥	٠,٨٥	متوسطة

مجال التخطيط:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول الإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء المعلمين على مجال التخطيط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٧	يتابع المشرف التربوي الخطط الفصلية واليومية للمعلمين باستمرار.	٣,٤٢	٠,٩٨	متوسطة
٢	١٠	يعرف المشرف التربوي المعلم على عناصر التخطيط.	٣,٢١	٠,٩٣	متوسطة
٣	٩	يساعد المشرف التربوي المعلم في تحديد الوسائل والأساليب المناسبة للتعليم.	٣,١٥	٠,٩٧	متوسطة
٤	١١	يخطط المشرف التربوي مع المعلم خططه الفصلية.	٢,٩٣	٠,٩٥	متوسطة
٥	٨	يدرب المشرف التربوي المعلمين على التخطيط اليومي.	٢,٨٥	٠,٩٣	متوسطة
٦	١٢	يركز المشرف التربوي على التأمل الذاتي في الخطط اليومية.	٢,٧٤	٠,٨٤	متوسطة
٧	١٤	يزود المشرف التربوي المعلمين بخطط فصلية ويومية نموذجية.	٢,٦٨	٠,٧٩	متوسطة
٨	١٣	يزود المشرف التربوي المعلمين بخطط علاجية نموذجية.	٢,٥٤	٠,٧٣	متوسطة

مجال التقويم

جدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة حول الإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء المعلمين على مجال التقويم

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١٨	يقارن المشرف التربوي أدوات التقويم المطبقة بالحصة مع ما تم تدوينه في الخطة اليومية.	٢,٨٤	٠,٧٩	متوسطة
٢	١٧	يدرب المشرف التربوي المعلمين على كل ما يتعلق بالاختبارات مثل: الاختبارات التحصيلية، جداول المواصفات، تحليل الاختبار.	٢,٧٨	٠,٧٠	متوسطة
٣	١٩	يتابع المشرف التربوي ملف التقويم الخاص	٢,٦٩	٠,٨١	متوسطة

		بالمعلمين.			
٤	١٦	يتابع المشرف التربوي جداول علامات الطلبة.	٢,٥٥	٠,٧٦	متوسطة
٥	١٥	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	٢,٤٩	٠,٦٤	متوسطة

ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$٠,٠٥) حول دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين تعزى إلى متغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

أولاً: حسب متغير الجنس:

يبين الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T" لأثر الجنس على الإشراف التربوي ودوره في تحسين أثر المعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار T حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التدريس	ذكر	٢,٦٦	٠,٧٢	٣,٠١	١٠١	٠,٠٠٠
	أنثى	٢,٩٧	٠,٨٣			
التقويم	ذكر	٢,٨٨	٠,٤٢	٠,٦٠	١٠١	٠,٠١٠
	أنثى	٣,١٢	٠,٤٨			
التخطيط	ذكر	٢,٧٠	٠,٣٩	٢,٩٢	١٠١	٠,٦٠٣
	أنثى	٢,٨٤	٠,٤٦			
الأداة ككل	ذكر	٢,٨٨	٠,٣٠	٠,٤٩٥	١٠١	٠,٥١٠
	أنثى	٢,٩٨	٠,٢٢			

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في استراتيجيات التدريس والتقويم لصالح الإناث، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التخطيط وعلى الأداة ككل.

ثانياً: حسب متغير المؤهل العلمي:

يبين الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T" لأثر المؤهل العلمي على الإشراف التربوي ودوره في تحسين أثر المعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار T حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التدريس	الماجستير	٣,٣٣	٠,٦٦	١,٩٥٤	١٠١	٠,٠٠٨
	دبلوم بعد البكالوريوس	٣,١٠	٠,٧٦			
	البكالوريوس	٢,٩٨	٠,٨٣			
	الدبلوم	٢,٧٨	٠,٩١			
التقويم	الماجستير	٢,٩٩	٠,٥٥	٠,٢٣١	١٠١	٠,٥٦٩
	دبلوم بعد البكالوريوس	٢,٩٣	٠,٦٩			
	البكالوريوس	٢,٨٩	٠,٧٥			
	الدبلوم	٢,٨٣	٠,٨٤			
التخطيط	الماجستير	٢,٨٥	٠,١٩	٠,٥٥٩	١٠١	٠,٠١٣
	دبلوم بعد البكالوريوس	٢,٤٧	٠,٢٨			
	البكالوريوس	٢,٦٨	٠,٣٣			
	الدبلوم	٢,٤٤	٠,٤٧			

نلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في استراتيجيات التدريس والتخطيط لصالح الإناث، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال التقويم.

ثالثاً: حسب متغير سنوات الخبرة:

يبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T" لأثر سنوات الخبرة على الإشراف التربوي ودوره في تحسين أثر المعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة									
	أقل من ٥ سنوات		من ٥ من ١٠ سنوات		من ١١ إلى ١٥ سنة		١٦ سنة فأكثر		المجموع	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات التدريس	٢,٨٥	٠,٤٢	٣,٠١	٠,٣٣	٣,٠٥	٠,٣٩	٢,٧٧	٠,٤٨	٢,٩٢	٠,٤١
التقويم	٢,٨١	٠,٨٥	٣,٠٠	٠,٤٩	٢,٨٥	٠,٥٣	٢,٦٤	٠,٦٢	٢,٨٣	٠,٦٢
التخطيط	٢,٧٧	٠,٤٣	٢,٨١	٠,٤١	٢,٧٤	٠,٤٤	٢,٥٨	٠,٥٥	٢,٧٣	٠,٤٦
الأداة ككل	٢,٧٩	٠,٣٠	٢,٩٧	٠,٢٧	٢,٩٤	٠,٣٥	٢,٦٩	٠,٢٢	٢,٨٥	٠,٢٩

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن هنالك فروقاً ظاهريةً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الإجابات يرجع لمتغير سنوات الخبرة (فئات سنوات الخبرة)، لذا سيقوم الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية كما في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	المصدر	درجات الحرية	F	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	٢	٢,٦٧	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٩٤		
	المجموع	٩٦		
التقويم	بين المجموعات	٢	١,٥٢	٠,٥١
	داخل المجموعات	٩٤		
	المجموع	٩٦		
التخطيط	بين المجموعات	٢	٦,٤٨	٠,٦٣
	داخل المجموعات	٩٤		
	المجموع	٩٦		

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة في مجال استراتيجيات التدريس. وفي سبيل معرفة سبب هذه الفروق سيقوم الباحث باستخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه وقد كانت الفروق لصالح الفئة التي تمتلك خبرة من ١١ إلى ١٥ سنة كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول (١١) نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ من ١٠ سنوات	من ١١ إلى ١٥ سنة	١٦ سنة فأكثر
أقل من ٥ سنوات	٢,٦٥	٠	٠	٠	٠
من ٥ من ١٠ سنوات	٢,٧٤	٠,١٠٢	٠	٠	٠
من ١١ إلى ١٥ سنة	٢,٩٨	٠,٣٠٤	٠,٢١٣	*٠,١٥٩	٠
١٦ سنة فأكثر	٢,٧١	٠	٠	٠	٠

مما سبق يلاحظ بأن دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم كان متوسطاً في مجالات استراتيجيات التدريس والتقويم والتخطيط.
كذلك يلاحظ بأن سنوات الخبرة تلعب دوراً مهماً في تقدير الدور الذي يقوم به الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين حيث لوحظ أن المعلمين الذين تتراوح خبراتهم بين ١١ إلى ١٥ سنة ينظرون لدور الإشراف التربوي بأنه إيجابي وأن له دوراً هاماً في تطوير عملهم.
أما فيما يتعلق بالجنس فقد بيّنت الدراسة إلى أن الإناث هن الأكثر اقتناعاً بأهمية الإشراف التربوي في تحسين أدائهن من المعلمين الذكور.

التوصيات

يوصي الباحث وبناء على نتائج دراسة "الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم للواءي الطيبة والوسطية بمحافظة إربد ودوره في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم" بما يلي:

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بالتشاور مع أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم حول البرامج التدريبية التي يرغب المشرف التربوي حضورها لتنميته مهنياً.
٢. أن يقوم جهاز الإشراف التربوي بتقديم ورش وبرامج تدريبية نوعية يميزها الطابع التطبيقي لأهم المواضيع التي يعاني منها المعلم ، مثل التخطيط الفصلي واليومي، التقويم، بناء الاختبارات التحصيلية، الأساليب التفاعلية داخل الغرفة الصفية ...إلخ.
٣. تشجيع الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم على إجراء البحوث الإجرائية التي تمس واقع العمل وتساهم في حل المعيقات التي تواجه عمل المشرف التربوي باستمرار.

٤. توزيع النشاطات والبرامج على المدارس وعدم اقتصارها على مدارس محددة.
٥. ضرورة الاطلاع على تجارب الإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء المعلمين في بعض الدول العربية الشقيقة.
٦. تشجيع مديريات التربية والتعليم على تبادل الخبرات الإشرافية فيما بينها، بحيث تكون الزيارات بما لا يقل عن خمسة أيام متتالية.
٧. إجراء دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة تسلط الضوء على بعض الجوانب المؤثرة على عمل الإشراف التربوي

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم قزق، **دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٦م.

إبراهيم ياسين الخطيب، أمل إبراهيم الخطيب، **الإشراف التربوي فلسفته، أساليبه، تطبيقاته**، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٣م.

أحمد الكيلاني، **تقويم أداء مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء كفاياتهم وبناء برنامج لتنميته**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد، العراق، ٢٠٠٢م.

حسن أحمد الطعاني، **تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن في ضوء المهام المطلوبة منهم من وجهة نظرهم**، مجلة العلوم التربوية، المجلد السابع والثلاثين، العدد الأول، الصفحات ٣٢ – ٤٩، عمان، الأردن، ٢٠١٠م.

سالم بن راشد، **قضايا تربوية دراسة تحليلية لعناصر العملية التعليمية**، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، ٢٠٠٤م.

عبد الرحمن بن عيسى بن عبد الرحمن الرميح، **دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ٢٠٠٣م.

عبد الله سعيد الهاجري، **دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت ومن وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.

فتحي احميدة، **دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن**، مجلة جامعة دمشق، العدد الخامس والعشرون، الصفحات ٣٠-٦٥، دمشق ، سوريا، ٢٠١٢م.

كمال مدانات، وبرزة وأوجيني، **اهتمامات الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

محمود المسّاد، **الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح**، دار الأمل، إربد، الأردن، ١٩٨٦م.

مكتب التربية العربي لدول الخليج، **الإشراف التربوي بدول الخليج واقعه وتطويره** ، الرياض، السعودية، ١٩٩٦م.

منصور نزال الحمدون، **دور مشرفي التربية الرياضية في تطوير الرياضة المدرسية لمديريات التربية والتعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة المفرق**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، الصفحات ٨٤-١٠٩، دمشق، سوريا، ٢٠١٦م.

ناصر الخوالدة، **دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد التاسع والعشرون ، العدد الثاني ، الصفحات ٣٦٤-٣٧٩، الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.

نهلة كساب، **الدور المتوقع والواقعي للمشرف التربوي كما يراه المشرفون التربويون والمعلمون في مراحل التعليم قبل الجامعي بقطاع غزة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر ٢٠٠٣م.

وزارة التربية والتعليم الأردنية، **دليل الإشراف التربوي**، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، ٢٠١٥م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Smith, L. **Schools and Change**. CA: Conwin Press. 2008.

Waters, J. **Supervisory that Sparks Learning. Educational Leadership**, 61(7): 48-51. 2004.

Adrian, L. **Impact of fiscal resources allocation to schools based on a differentiated supervision model**. Academy of Educational leadership Journal, 2010.

Dolan، Jennifer Anne. Case Studies of factors Affecting Change in

Instructional Practice: **The Supervisor's Role and Environmental Influences**
in staff Development (Cooperative Learning), EDD Fordham University,
Dissertation Abstracts International, A 57 (5)120-137, 1995.

Kapusuzolgu, Saduman 2010, **Roles Of Primary Education Supervision In Training Candidate Teachers On Job**, Abant Izet Baysal University, Department Of Education Science, Turkey, Bou, 14280.

واقع استخدام البدائل التعليمية الإلكترونية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمدارس الحد الجنوبي بمنطقة جازان

إعداد

حسن عابد بن يحيي الحازمي

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

استلام البحث : ٣ /٣ /٢٠١٩ قبول النشر: ١٥ / ٣ / ٢٠١٩

المستخلص :

نظراً لحداثة مشروع برامج البدائل التعليمية الإلكترونية الذي تم تطبيقه من قبل وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية وتباين وجهات النظر حول جدوى هذا المشروع وواقع تطبيقه فعلياً داخل المدارس وما يواجهه من مشكلات فنية وإدارية ومهنية، ومن خلال خبرة الباحث بوصفه مشرفاً تربوياً، وفي ضوء مناقشاته مع زملائه المعلمين في مدارس مختلفة تبين أن هناك تبايناً كبيراً في وجهات نظرهم حول واقع استخدام البدائل التعليميَّة المطبقة بمدارسهم ومعاناتهم لبعض المشكلات والمعوقات في أثناء تطبيق هذه البدائل؛ ولذا رأى الباحث ضرورة القيام بدراسة علمية تهدف إلى دارسة واقع استخدام مشروع البدائل التعليميَّة الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين .

كلمات مفتاحية : البدائل التعليمية - البدائل التعليمية الإلكترونية – مدارس الحد الجنوبي – الانترنت

Abstract :

In view of the novelty of the e-learning alternatives project implemented by the Ministry of Education in Saudi Arabia and the divergence of views on the feasibility of this project and the reality of its actual application within the schools and the technical, administrative and professional problems facing it and through the researcher's experience as an educational supervisor. Teachers in different schools show that there is a great difference in their views on the reality of the use of educational alternatives applied in their schools and their

suffering of some problems and obstacles in the course of applying these alternatives; therefore, the researcher saw the need to undertake a scientific study aimed at studying The use of the project of electronic educational alternatives in the schools of the southern border from the point of view of teachers and supervisors.

مقدمة :

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي أو العام مرحلة مهمة تقدم خدمات تعليمية لجميع المواطنين؛ لذا توليها الدول اهتماماً كبيراً، وتوجه إليها إمكاناتها المادية والبشرية، لكي تبني مواطناً قادراً على الإنتاج والمساهمة في التنمية الشاملة للوطن، وبنائه، والدفاع عنه، ويمثل التعليم الأساسي فكراً تربوياً في مجال إعداد الجيل للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى، وتسليحهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات والخبرات المهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن ينهي هذه المرحلة أن يواجه الحياة أو يواصل تعليمه في المراحل الأعلى (أبوحشيش وشرير، ٢٠١٥،ص ٨).

والتعليم حق من الحقوق الأساسية التي كفلتها جميع المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية، وقد وردت في ذلك عدة مواد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، واتفاقية حقوق الطفل، وغيرها من مصادر القانون الدولي وقانون حقوق الإنسان. ولعل أهمية الحق في التعليم تكمن في دور تمكين وتقوية الحقوق الأخرى. فبدون التعليم الكافي والمناسب لا يستطيع الإنسان أن يعرف حقوقه الأخرى ولا الدفاع عنها (علاونة، ٢٠١٦).

وقد نصت سياسة التعليم على ذلك، إذ جاء في المادة العاشرة من الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم " طلب العلم فرض على كل فرد بحكم الإسلام، ونشره وتيسيره في المراحل المختلفة واجب على الدولة بقدر وسعها وإمكانياتها"(اللجنة العليا لسياسة التعليم، ١٤١٦هـ، ص٣).

وقد أتاح الأدب التربوي والتجارب العالمية عدداً من البدائل التعليمية المتنوعة التي يمكن أن تقدم تعليماً بديلاً للطلاب الذين يتعذر عليهم إتمام دراستهم العادية لأي سبب، ومن التجارب العالمية تجربة اليابان في التعليم الإلكتروني البديل التي بدأت في عام ١٩٩٤ بمشروع شبكة تلفازية تبث المواد الدراسية بواسطة أشرطة فيديو للمدارس حسب الطلب من خلال (الكيبل) كخطوة أولى للتعليم عن بعد، وفي عام ١٩٩٥م بدأ مشروع اليابان المعروف باسم "مشروع المائة مدرسة" حيث تم تجهيز المدارس بالإنترنت بغرض تجريب وتطوير الأنشطة الدراسية والبرمجيات التعليمية من خلال تلك الشبكة، وفي عام ١٩٩٥م ووضعت لجنة العمل الخاص بالسياسة

التربوية في اليابان الخطط الخاصة بتدريب المعلمين وأعضاء هيئات التعليم علي هذه التقنية الجديدة، وهذا ما دعمته ميزانية الحكومة اليابانية للسنة المالية ١٩٩٧/١٩٩٦م، حيث أقر إعداد مركز برمجيات لمكتبات تعليمية في كل مقاطعة ودعم البحث والتطوير في مجال البرمجيات التعليمية ودعم البحث العلمي الخاص بتقنيات التعليم الجديدة، وكذلك دعم جميع الأنشطة المتعلقة بالتعليم عن بعد، وكذلك في دعم توظيف شبكات الإنترنت في المعاهد والكليات التربوية، لتبدأ بعد ذلك مرحلة جديدة من التعليم الحديث، وتعد اليابان الآن من الدول التي تطبق أساليب التعليم الإلكتروني الحديث بشكل رسمي في معظم المدارس اليابانية (الراشد،١٤٢٤ه، ص ١١).

ومشروع (Kid net) لإدخال شبكة الانترنت في المدارس الابتدائية الكورية ١٩٩٦م، ثم توسع المشروع ليشمل المدارس المتوسطة والثانوية، وبحلول العام ٢٠٠٥م أصبح الإنترنت أداة أساسية في المدارس الابتدائية في كوريا، ومشروع وزارة التعليم السنغافورية ١٩٩٣م في ربط المدارس بشبكة الانترنت. وفي عام ١٩٩٦م وضعت لجنة التطوير الشامل الماليزية للدولة خطة تقنية شاملة، وقد تم تأسيس بنية تحتية بربط جميع مدارس وجامعات ماليزيا بعمود فقري من شبكة الألياف البصرية السريعة، والتي تسمح بنقل حزم المعلومات الكبيرة لخدمة نقل الوسائط المتعددة والفيديو، ومع ذلك فقد بلغت نسبة المدارس المربوطة بشبكة الإنترنت في ديسمبر ١٩٩٩م أكثر من ٩٥%، وفي الفصول الدراسية ٤٥% ، وتهدف ماليزيا إلي تعميم هذا النوع من المدارس في جميع أرجاء البلاد (لآل و الجندي،٢٠٠٥م،ص ٣٩٧).

وعلى مستوى الدول العربية، جاءت تجربة الأردن في وضع سياسة وطنية للتعليم الإلكتروني من خلال إنشاء شبكات المعرفة الوطنية. وكذلك تجربة مصر العربية ١٩٨٧م حيث تم توظيف تقنية المعلومات والاتصال في تطوير المنظومة التربوية والتعليمية. وتبنت دولة الإمارات العربية المتحدة مشروعات تطويرية في مجال التعليم، ويعد توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم أحد المشاريع الحيوية فيها. وتجربة مملكة البحرين المتمثلة في مشروع الملك حمد لمدارس المستقبل في بداية العام الدراسي ١٤٢٤ه/١٤٢٥ه وتنص رؤية الموضوع للمشروع إلى توظيف تقنية المعلومات والاتصال ICT في عمليات التعليم والتعلم على أسس تربوية مدروسة (دوم، ٢٠١١م، ص ص ١٢١-١٥٠).

ويعد التعليم الإلكتروني عن بعد بصوره المختلفة أحد أهم وأبرز تلك البدائل حيث يسهم هذا النوع من التعليم في تسهيل الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمدرسة من خلال مجالس النقاش، والبريد الإلكتروني، وغرف الحوار. ويسهم التعليم الإلكتروني في بيان وجهات النظر المختلفة للطلاب، والإحساس

بالمساواة، وسهولة الوصول إلى المعلم، وإمكانية تحوير طريقة التدريس، وتوفر الدراسة على مدار الوقت، والاستمرارية في الوصول إلى المناهج، وسهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب، ومراعاة الفروق الفردية وتحويل التعليم إلى تعلم ذاتي. (باناعمه، ١٤١٩هـ، ص ٤) و(السلطان والفنتوخ،١٤٢٠هـ، ص١٠٩) .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى:

- الكشف عن واقع استخدام البدائل التعليمية الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بإدارة تعليم منطقة جازان.
- التعرف على أهمية استخدام البدائل التعليمية الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بإدارة تعليم منطقة جازان.
- التعرف على المعوقات التي تواجه استخدام البدائل التعليمية الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بإدارة تعليم منطقة جازان.
- التعرف على سبل معالجة المعوقات التي تواجه استخدام البدائل التعليمية الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بإدارة تعليم منطقة جازان.

أهمية البحث :

يمكن إبراز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

الأهمية العلمية: وتبرز أهميتها فيما يلي:

- الخروج بقائمة علمية لواقع استخدام البدائل التعليمية الإلكترونية، يمكن أن تكون مجالاً للتطوير أو التقويم في دراسات علمية مشابهة.
- الاستجابة لحاجة وزارة التعليم لدراسات ميدانية تتناول مشاريعها وبرامجها ومبادراتها التعليمية والتطويرية.

الأهمية العملية : وتبرز أهميتها في هذه الجوانب بما يلي :

- تتناول الدراسة حدّاً موضوعياً ومكانياً، تقلّ فيه الدراسات العلمية في مجال المناهج وطرق التدريس.
- اسهام الدراسة في الكشف عن المعوقات التي تحول دون توظيف البدائل التعليمية الإلكترونية بمدارس الحد الجنوبي للمملكة العربية السعودية؛ وبالتالي يمكن أن يفيد منها:
- المسؤولون في مركز المبادرات النوعية بوزارة التعليم بإيجاد حلول مناسبة لها والتغلب عليها بإذن الله.
- المشرفون التربويون في متابعة هذه المعوقات، وتنفيذ توجيهات الوزارة تجاهها.
- المعلمون في استيعاب المعوقات ومشاركة الوزارة في اختيار الحلول المناسبة وفق خبراتهم الميدانية، وتنفيذها فيما بعد .

منهج البحث :

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال استبانة مغلقة لدراسة واقع استخدام البدائل التعليميَّة الإلكترونية بمدارس الحدِ الجنوبيِ من وجهة نظر معلِّمي مدارس الحدِّ الجنوبيِ والمشرفين التابعين لها .

مصطلحات البحث :

- البدائل التعليمية :

لغة: جمع بَديل، والبَدِيلُ: هو الخلَفُ والعِوَضُ.

وتعرّف نيرة (٢٠١٤م) البدائل التعليمية بأنها: "كل أشكال التعليم التي لا تأخذ شكل التعليم النظامي السائد؛ بل تتبع أساليب تعلُّم تركِّز على الطالب وتنمية مهاراته الشخصيَّة والحياتيَّة والمهنيَّة ككل وليس بأشكال جزئيَّة"(ص ٨).

ويعرفها كارني Carnie (2003) على أنها أساليب تعليمية تختلف عن أسلوب التعليم التقليدي، وعادةً ما تُطبق في المدارس الخاصة التي تتبع مناهجاً مرنة خاصة بها، وغالباً ما تكون مبتكرةً، وقائمةً على تحقيق مصالح الطلاب (p. 2).

التعريف الإجرائي للبدائل التعليمية :

مجموعة من الخيارات التربوية وغير التربوية التي تقدّم للطلاب لتتناسب مع واقعهم الاجتماعي، والأمني في جميع الظروف، والتي تسهم في استمرارهم في عملية التعلم ومنحهم حرية الوقت، والمكان المناسب للتعلم.

- الحد الجنوبي :

يقصد به هنا الشريط الحدوديُّ للمملكة العربيَّة السعوديَّة مع الجمهوريَّة العربية اليمنيَّة، ويمتدُّ على طول مناطق جازان وعسير ونجران الادارية.

- التعريف الإجرائي للبدائل التعليمية الإلكترونيَّة:

مجموعة من الخيارات والبدائل التعليمية الإلكترونيَّة التي لا تتخذ شكل التعليم التقليدي المباشر، وتتمثل بالمدارس الافتراضية، والقنوات التعليمية، والبوابات التعليمية، واليوتيوب، والحقائب التعليمية، والمقررات التفاعلية، ومواقع التواصل الاجتماعي، والتي تمثل خيارات متنوعة لطلاب وطالبات المدارس الواقعة على الشريط الحدوديِ الجنوبي للمملكة العربية السعودية.

المبحث الأول : مفهوم البدائل التعليمية ، وأهميتها ومسوغاتها :

إن مفهوم البدائل من المفاهيم القديمة التي أرجعتها بعض المصادر إلى تاريخ تأسيس بعض الدول، وفي هذا الصدد أشار يونغ Young (١٩٩٠م) إلى أنه تم توثيق البدائل في التعليم العام منذ بداية تأسيس الكثير من البلدان(ص٧٨).

وذكر أفريتش Avrich (١٩٨٠م) أن الأساليب البديلة لتوفير التعليم والأسس النظرية التي يستخدمها رجال التربية في التعليم العام في يومنا هذا موجودة

منذ أكثر من (٢٠٠) سنة ونمت من خلال مساهمات العديد من الناس من مختلف البلدان(ص٨٢).

وقد استخدمت كلمة "بدائل" باستمرار مع تطور التعليم فهناك من يرى أنها منظور وليست إجراءات؛ كما أورد ذلك فيزل Fizzell (1990) فالبدائل التعليمية هي: منظور وليست إجراءات أو برامج فقط، وهي تقوم على الاعتقاد بأن هناك العديد من الطرق للتعلم فضلاً عن العديد من أنواع البيئات والهياكل التي قد تحقق هذا، وعلاوة على ذلك فإنها تقوم على مبدأ أن جميع الناس باختلاف مستوياتهم العقلية والفكرية يمكن أن يتعلموا من خلال توفير برامج ووسائل مختلفة، تتناسب مع احتياجاتهم وميولاتهم وقدراتهم العقلية، ولتحقيق ذلك فإن البدائل التعليمية توفر مجموعة متنوعة من الهياكل والبرامج والبيئات، بحيث يتمكن كل شخص من العثور على واحدة من البدائل المريحة بما فيه الكفاية لتسهيل وضمان تقدمه التعليمي (في Raymond and Morley, 1991 p15).

والبدائل التعليمية تركز على فكرة أن الجميع لا يتعلمون بنفس الطريقة ولا ينبغي أن يدرسوا بنفس الطريقة أو باستخدام منهج مشترك، كما تهتم بالبيئات التعليمية التي يجب أن تختلف من مكان لآخر وألا تكون نفسها في جميع المدارس والمراكز التعليمية على حد سواء، وتبين هذه البدائل أن الآباء والأمهات والأطفال قادرون على اتخاذ القرارات المناسبة حول ماذا وكيف يتعلمون؛ وبالتالي فهي وسيلة لإدماج التنوع والاختيار داخل الأنظمة المدرسية لضمان أن كل شاب قادر على شق طريقه والحصول على ما يحتاجه من أهداف تعليمية في المجتمع(Lowa,1990).

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف البدائل التعليمية بأنها: نظام وأدوات وبرامج تعليمية بديلة توازي التعليم التقليدي في إمكانياتها ووظائفها، بل تضفي عليها مزيداً من التحسينات والتطويرات، وهي تُعد خياراً تعليمياً مناسباً في سبيل الحصول على المعرفة والمهارات دون الحاجة لحضور الحصص الصفية والفصول الدراسية بشكل يومي، وتشمل برامج البدائل التعليمية خيارات متعددة منها: القنوات التعليمية والفصول الافتراضية والمواقع الإلكترونية التعليمية الرسمية التي تهدف إلى تسهيل حصول الطالب على العلم والمعرفة وفق خيارات تعليمية إلكترونية وتربوية متنوعة.

وبالنسبة لأهمية البدائل التعليمية ومسوغاتها ، فقد وفرت البدائل التعليمية نوعاً حديثاً ومتطوراً من التعلم الذي لا يعرف الحدود المكانية أو الزمانية عن طريق برامج التعلم الافتراضية التي أزالت كافة الحواجز والعراقيل الجغرافية والسياسية والاقتصادية من أمام الطلبة والمعلمين (Lala ,2011,p.1).

وتمتاز البدائل التعليمية بالعديد من الخصائص والصفات التي ساعدت المؤسسات التعليمية ومكنتها من توظيفها في العملية التعليمية بكفاءة، فمن أبرز هذه المميزات ما أشار إليه عسقول وعقل (٢٠٠٨م):

- الفاعلية والتأثير: فلقد أثبتت العديد من الأبحاث أن البدائل التعليمية توازي بل تفوق في تأثيرها وكفاءتها أنظمة التعليم التقليدية؛ وذلك إذا ما تم استخدامها بفاعلية وتم توجيهها إلى الفئات العمرية المناسبة.
- المرونة: حيث إنها تتيح للطالب والمتعلم إمكانية الالتحاق والمشاركة بالحصص الدراسية والفقرات التعليمية حسب الرغبة والحاجة ووفق جدول زمني يتفق معه ومع الهيئة التدريسية، فليس هناك حاجة للحصص اليومية كما هو الحال بالأنظمة التعليمية التقليدية.
- التقليل من التكاليف التعليمية: فالبدائل التعليمية لا تكلف الكثير من الأموال؛ بل إنها توفر العديد من النفقات المالية التي يتم إنفاقها على أعمال البناء وتوفير الخدمات الدراسية بالإضافة لأجور العاملين والفنيين وغيرهم.
- التغلب على الحواجز: فالتعلم عن طريق البدائل التعليمية أشبه ما يكون بعمليات التعلم عن بعد؛ أي أنها لا ترتبط بمكان أو زمان محدد بل إنها توفر خيارات مكانية وزمانية متعددة بهدف التسهيل على أطراف العملية التعليمية والتغلب على كافة المعوقات التي تقف في وجه تحسين وتطوير العملية التعليمية (ص ص٢٨٠-٢٨٨).

كما برزت الحاجة إلى البدائل التعليمية لسد الرغبات والمتطلبات التعليمية للعديد من الفئات العمرية الراغبة بالحصول على العلم والمعرفة، واستجابة للعديد من التغيرات العلمية والاجتماعية والتكنولوجية، حيث تتضح أهمية هذه البدائل من خلال ما تتصف به من مميزات وخصائص أجبرت التربويين والمعلمين على اعتمادها كوسائل فعالة توافق متطلبات واتجاهات التعلم الحديثة (القحطاني،٢٠١٠م، ص ص ١٤-١٦).

وقد أشار العريني (٢٠٠٩م) إلى أن من أهم المبررات التي دفعت العديد من الدول إلى تبني البدائل التعليمية كوسيلة بديلة وفعالة في التعليم وخاصة بعد ظهور وسائل الاتصال والتواصل الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت العالمية ومنها:

- مبررات نفسية: وتتمثل في الحاجة إلى تعليم مرن يراعي ظروف المتعلمين واحتياجاتهم الخاصة؛ حيث إن برامج البدائل التعليمية تراعي في محتواها الفروق الفردية بين الطلبة وتعمل على تعزيز ثقة المتعلمين بإمكانياتهم وقدرتهم على التعلم ومتابعة العملية التعليمية.

- مبررات ثقافية واجتماعية: متمثلةً بالحاجة لتوفير فرص تعليمية لجميع الراغبين في التعلم وحاجة المتعلمين إلى اكتساب المؤهلات والمهارات التي يتطلبها هذا العصر، إضافة إلى الحاجة إلى تبادل الخبرات والمعلومات مع الآخرين والتواصل معهم.
- مبررات اقتصادية: وتتمثل في إتاحة هذه البدائل التعليمية للعديد من شرائح المجتمع المحرومة من التعليم بتكلفة قليلة كونها أقل كلفة وتسهم في توفير الكثير من الأموال التي تنفق في الطريقة التقليدية للتعليم.
- مبررات جغرافية وزمانية: وتتمثل في الحاجة إلى التعليم في أي مكان وأي وقت وزمان؛ الأمر الذي وفرته هذه البدائل التعليمية للطلبة من خلال تمكينهم من تلقي العلم واكتسابه من المكان الذي يرغبون به سواء في المنزل أو المدرسة وفي أي وقت يناسبهم ومن دون أن يتعارض مع أعمالهم وجداولهم الزمانية الأخرى.

مبررات عالمية: حيث إن التطور المتسارع في العلوم والتكنولوجيا والنمو الكبير في المعارف الإنسانية، والحاجة لصيغ جديدة للتعليم مثل المدارس الافتراضية والتعلم عن بعد تمكن الأفراد من تحديث معلوماتهم ومهاراتهم وتوسيع آفاقهم بالحياة على وجه العموم وفي المجالات المختصة بعملهم بشكل خاص(ص٤).

المبحث الثاني : أنواع البدائل التعليمية :

هناك نوعان من البدائل التعليمية، هما : البدائل الإلكترونية، والبدائل التربوية :

- النوع الأول البدائل التعليمية الإلكترونية: هي نوع من التعليم يوفر بيئة تعليمية إلكترونية توظف فيها تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات كالإنترنت والشبكات والبث الفضائي، لإتاحة التفاعل مع المحتوى والمعلم والطالب سواء أكان ذلك بطريقة متزامنة أو غير متزامنة.

ومن أهم أنواع البدائل الإلكترونية: المدرسة الافتراضية، والقنوات الفضائية التعليمية.

أ- المدرسة الافتراضية :

يمكن تعريف المدرسة الافتراضية بأنها: فصول دراسية وصفوف مدرسية يلتقي فيها المعلمون والطلبة عبر شبكة الإنترنت في أوقات تناسبهم ومتفق عليها فيما بينهم، ويعملون على قراءة الدروس وشرح المادة الدراسية المقررة وإنجاز الواجبات والمهام الدراسية؛ عن طريق مجموعة من الوسائل والأدوات التعليمية الإلكترونية الشاملة لكل من المحادثات والتفاعلات الصوتية والمرئية والاجتماعات الإلكترونية والسبورة الإلكترونية والملخصات التعليمية الرقمية والإدارات التخيلية والافتراضية التي يحصل الطالب من خلالها على تعلم تفاعلي مباشر، وبأساليب تحاكي تماماً ما يتم عن طريق التعليم التقليدي، ولكن بصورة رقمية وإلكترونية مطورة.

ومن بعض مزاياها أنها عملت على :

- التقليل من التكاليف وتخفيض كلفة التجهيزات: فالمدرسة الافتراضية لا تحتاج معدات وتجهيزات مدرسية للقاعات الصفية، ولا تحتاج مواصلات وساحات وأدوات دراسية مكلفة.
- زيادة القدرة الاستيعابية للطلبة من خلال قدرتها على استيعاب عدد أكبر من التلاميذ دون قيود جغرافية وعلمية.
- إزالة الحصر والقيود عن العملية التعليمية المتمثلة في تحديد توقيت أو مكان محدد وفق جدول صارم؛ بل أتاحت التعليم في أي مكان وزمان يرتئيه الطالب مع معلمه.
- تخفيف عبء العمل عن المعلم والهيئة التعليمية المتمثلة بأعمال التصحيح والتنظيم ورصد الدرجات؛ بأن أتاحت له فرصة التفرغ للمهمة التعليمية المباشرة وارتقت بمستواه وطورته ومكنته من التعامل مع التقنيات الحديثة بكفاءة.
- زيادة سرعة التفاعل والمتابعة والاستجابة المستمرة والتغذية الراجعة بين المعلم وطلبته.
- عدم احتياج هذه الصفوف الافتراضية إلى مهارات إدارية عالية وأيضاً لا تتطلب مهارات تقنية احترافية سواء من المعلم أو الطلبة.
- توفير كم هائل من المعارف والأسس التعليمية التي سخرت للطلبة عبر المكتبات ومراكز البحث والموسوعات الافتراضية على شبكة المعلومات العالمية.
- توفير السرعة العالية في تبادل المعرفة والمعلومات بين الطلبة ومعلميهم وبين الطلبة بعضهم البعض.
- توفير استراتيجيات مختلفة لعمليتي التعلم والتعليم من (المناقشة والمحاضرة والعمل التعاوني وحل المشكلات وغيرها) مع إمكانية تسجيل المحاضرات لإعادة سماعها ومشاهدتها لاحقاً؛ الأمر الذي قدم كافة سبل التيسير والراحة للطلبة.
- تمكين المعلم من تقييم مدى تفاعل وتجاوب الطلبة مع المحتوى العلمي والمادة العلمية بصورة سريعة ومباشرة من خلال عمل تقييم واستبانة سريعة وفورية.
- نقل شاشة الطالب المتميز إلى الطلبة الآخرين بطريقة تمكنهم من مشاهدة ما يقدمه هذا الطالب من عمل متميز والاقتداء به.

مساعدة المعلم عل تصميم المادة التعليمية التي يرغب بتدريسها بالطريقة الإلكترونية المناسبة له وللطلبة ومشاركتها بسهولة عبر النظام.

ب- البث الفضائي التعليمي :

يعد البث الفضائي التعليمي أحد البدائل الإلكترونية، وقد ظهر الاهتمام به نتيجة للتطورات المتسارعة في وسائل التواصل والتكنولوجيا وظهور العديد من

الأنظمة التعليمية الإلكترونية والمعتمدة على وسائل التكنولوجيا الحديثة، إذ عمدت المؤسسات التربوية إلى اعتماد وسائل الإعلام وتقنية المعلومات في صلب العملية التعليمية والتربوية، فأصبحت تقنية المعلومات ووسائل الإعلام وشبكة المعلومات من الوسائل الرئيسة المستخدمة في نقل الخبرات العلمية للطلاب.

ومن أبرز المزايا والخصائص التي أكسبت البث الفضائي التعليمي أهميته ما أشار إليه الربيعي وآخرون(٢٠٠٤م) ومن ذلك:

إتاحة للفرص التدريبية والتعليمية خاصةً لتلك الفئة التي يصعب حصولها على التعليم بطريقة مباشرة، ويعمل على تقليل تكاليف التعلم والتعليم، كما يساعد على إيصال وتقديم العلم والمعرفة العلمية لمناطق يصعب الوصول إليها، كما أنه يوفر وسائل ذات سرعة عالية في التجاوب مع المستجدات العلمية والتكنولوجية(ص٧٧).

❖ النوع الثاني : البدائل التعليمية التربوية :

يُعرف فيزل Fizzell (1990) البدائل التعليمية التربوية بأنها مجموعة متنوعة من البرامج والبيئات والوسائل المختلفة التي تتناسب مع احتياجات وميول وقدرات الطلاب بحيث يتمكن الطالب منهم من العثور على واحدة من البدائل المريحة بما فيه الكفاية لتسهيل تقدمه التعليمي (في Raymond and Morley, 1991 p15).

ومن أهم أنواع البدائل التربوية: التوأمة بين المدراس، والطالب المنتسب، وحلقات التعلم، والطالب الزائر، والمعلم الزائر.

أ-التوأمة بين المدارس :

وهي تعني: جمع مدرستين لهما نفس الخصائص العمرية والإدارية في مبنى واحد، كجمع مدرسة ابتدائية مع مدرسة ابتدائية أخرى، وهكذا بقية المراحل الدراسية، بحث تصبح إحدى المدرستين مستضيفة للأخرى.

ويلجأ لهذا البديل التربوي عادة حين يتعذر على الطلاب والطالبات الوصول لمدارسهم لأسباب تتعلق بنواحي أمنية أو تنظيمية.

ب- الطالب المنتسب :

يشير المفهوم العام للانتساب: إلى ذلك النمط من التعليم الذي يتيح للمتعلم فرصة الالتحاق بالمؤسسة التعليمية دون الالتزام بالحضور، وهذا النوع يمارس من قبل الجامعات والكليات التي توفر في بعض تخصصاتها نظام الانتساب الذي يعتمد على الجهد الذاتي والتوجيه العام من مؤسسات التعليم العالي (ال عبد الله، ١٤٢٢ه، ص٢٢).

ويتمتع الطالب المنتسب بخصائص الطالب المنتظم في بعض الأنظمة التعليمية، فبالرجوع إلى نظام مجلس التعليم العالي (١٤٣٦ه)، نجد أن الطالب المنتسب يحمل كثيراً من خصائص الطالب المنتظم التي نصت عليها اللائحة ومنها أنه لا يقل عدد

الوحدات الدراسية المطلوبة لتخرج الطالب المنتسب عن عدد الوحدات الدراسية المطلوبة لتخرج الطالب المنتظم في التخصصات المتاحة للانتساب، ويعامل الطالب المنتسب من حيث القبول ورصد التقديرات والتحويل والفصل وإعادة القيد وغيرها معاملة الطالب المنتظم عدا حضور المحاضرات، وبناءً على نص اللائحة فإن شهادة الطالب المنتسب معترف بها من قبل وزارة التعليم (ص٧٣).

ج- حلقات التعلم :

يسعى هذا البديل التربوي إلى "توفير معلم لكل مجموعة من الطلاب يتعذر حضورهم للمدارس المغلقة وخاصة طلاب الصفوف الأولية والمرحلة الابتدائية بشكل عام وقد تم اقتراح هذا البديل التعليمي للمدارس التي تكون لديها مشكلات البعد المكاني ولا يمكن تطبيق برنامج توأمة المدارس فيها"(وزارة التعليم،٢٠١٧م).

وتعد حلقات التعلم إحدى طرائق وأساليب التدريس البديلة التي تساعد في نقل المعارف والعلوم بكفاءة عالية دون الاستناد على التواجد داخل الغرف الصفية، والتي تشجع التعليم النشط والفعّال، وهي عبارة عن أسلوب تعليمي يرتكز على أن يقوم المعلم بتدريس مجموعة من الطلاب، من خلال إيصال المعلومات لهم، وإدارة الحوار بينهم، وتشجيعهم على المناقشة وطرح الأسئلة، والإجابة عن كافة الأسئلة التي تصعب على أي من الطلاب بشأن موقفٍ تدريسي، أو محتوى معرفي محدد، بهدف الوصول إلى بياناتٍ ومعلومات جديدة(and Jones, 2013,p.30 Meyers).

د- الطالب الزائر :

يقصد بالطالب الزائر : الطالب الذي ينقل من مدرسته إلى مدرسة أخرى يرغب فيها، وفقاً للضوابط التي تحددها الجهة المسؤولة (وزارة التعليم ٢٠١٧م).

والطالب الزائر معمول به في برامج الدراسة الجامعة، فقد نصت لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعة بالمملكة العربية السعودية في مادتها الخمسين أن الطالب الزائر: هو الذي يقوم بدراسة بعض المقررات في جامعة أخرى أو في فرع من فروع الجامعة التي ينتمي إليها دون تحويله، وتعادل له المواد التي درسها وفقا للضوابط معينة (مجلس التعليم العالي، ١٤٣٦ه، ص٨٦).

ومن أبرز ما يميز هذا البديل التربوي المرونة وسهولة وانتقال الطلاب من مكان إلى مكان آخر لظروف اجتماعية أو علاجية أو سفر أو غيرها.

وقد استفادت وزارة التعليم من هذه المادة في تطبيقها على مدارس الحد الجنوبي "عن طريق إلحاق الطالب من مدرسته المغلقة إلى أي مدرسة أخرى يرغب فيها ومنحه بطاقة خاصة بمسمى بطاقة زائر" (وزارة التعليم،٢٠١٧).

هـ-المعلم الزائر :

يهدف هذا البديل التربوي إلى "توفير معلم للطلاب الذين لم يتمكنوا من امتلاك بعض المهارات الأساسية في المواد المختلفة من خلال البدائل التعليمية

الإلكترونية أو يجدون صعوبة في استيعابها يقوم بمتابعتهم والاشراف عليهم" (وزارة التعليم،٢٠١٧).

ويشير مكليندن Mclinden (2014) إلى أنه يتم توفير خدمة المعلم الزائر للأطفال والشباب الذين يعانون من ضعف أو إعاقة من قبل وزارة التعليم، ويتحمل كل معلم زائر مسؤولية منطقة معينة ويخصص له عدد من التلاميذ، ويدعم المعلم الزائر الطلاب والمعلمين وغيرهم من المهنيين، وتتوقف طبيعة الزيارات وتواترها على مجموعة من العوامل بما في ذلك سن الطالب وحاجات التعلم الفردي.

النتائج :

توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حول عبارات محور أهميَّة استخدام البدائل التعليميَّة الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر معلِّمي ومشرفي مدارس الحدِّ الجنوبيِّ بإدارة تعليم منطقة جازان جاءت بدرجة (كبيرة)، بمتوسط حسابي (٣,٦٠).
- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حول عبارات محور تطبيق البدائل التعليميَّة الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر معلِّمي ومشرفي مدارس الحدِّ الجنوبيِّ بإدارة تعليم منطقة جازان جاءت بدرجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي (٢,٨٥).
- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حول عبارات محور المعوِّقات التي تواجه استخدام البدائل التعليميَّة الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر معلِّمي ومشرفي مدارس الحدِّ الجنوبي بإدارة تعليم منطقة جازان جاءت بدرجة (كبيرة)، بمتوسط حسابي (٣,٥٣).
- درجة استجابة أفراد عينة الدراسة حول عبارات محور سبل معالجة المعوقات التي تواجه استخدام البدائل التعليميَّة الإلكترونية بمدارس الحدِّ الجنوبيِّ من وجهة نظر معلِّمي ومشرفي مدارس الحدِّ الجنوبيِّ بإدارة تعليم منطقة جازان جاءت بدرجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي (٢,٨٨).

توصيات البحث :

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي :

١. وضع آلية لمتابعة تنفيذ برامج مشروع البدائل التعليمية بمدارس الحد الجنوبي.
٢. عقد دورات تدريبية للمعلمين في مدارس الحد الجنوبي لتدريبهم على استخدام البدائل التعليمية الإلكترونية.
٣. توفير البنية التحتية بالمدارس الحكومية من حاسب آلي و"انترنت" لتفعيل التعلم باستخدام البدائل التعليمية الإلكترونية.
٤. توفير الدعم الفني والمتخصص بشكل دائم لإصلاح مشاكل الأجهزة والبرمجيات

داخل المدارس.

٥. توفير كتيبات لنظام البدائل التعليمية الإلكترونية تشرح بالتفصيل وبطريقة علمية طريقة استخدام البدائل التعليمية الإلكترونية ووضعها بمكتبة المدرسة، مع تحديث محتوى هذه الكتيبات باستمرار عند أي تغير يطرأ على النظام.

٦. عقد مجالس مدرسية لتنمية الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية البدائل التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية وضرورة متابعة أبنائهم من خلالها.

٧. تقدير وتحفيز الطلاب والمعلمين الأكثر تفاعلاً مع برامج البدائل التعليمية الإلكترونية.

٨. إيجاد منسق للبدائل التعليمية بكل مدرسة يرتبط مباشرة بلجنة الدعم الفني لمدراس الحد الجنوبي بإدارة التعليم.

المراجع :

أبو حشيش، بسام محمد وشرير، رندة (٢٠١٥). التعليم الأساسي في فلسطين. فلسطين: مكتبة جامعة الأقصى.

علاونة، فادي (٢٠١٦): الحق في التعليم في ضوء المواثيق الدولية، مقال نشر في دنيا الوطن.
<https://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/408194.html>

اللجنة العليا لسياسة التعليم. (١٤١٦هـ). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: اللجنة العليا لسياسة التعليم.

الراشد، فارس إبراهيم (١٤٢٤ه- صفر): التعليم الإلكتروني، واقع وطموح –ورقة مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، مدارس الملك فيصل، الرياض، ١٥-٢١ صفر ١٤٢٤ه.

لآل، زكريا والجندي، علياء (٢٠٠٥ م). الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم. الرياض :مكتبة العبيكان.

دوم، أنسام بنت محمد. (٢٠١١م). تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

باناعمه، عبد الله بن سعيد (١٤١٩ه): التعليم الإلكتروني ما له وعليه، بحث مقدم للنشاط العلمي بوزارة المعارف، وزارة المعارف، الرياض.

السلطان، عبد العزيز بن عبد الله والفنتوخ، عبد القادر بن عبد الله (١٤٢٠). الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد ٧١، ص١٠٩، ١٤٢٠هـ .

نيرة عبد الرحمن. (٢٠١٤م- ديسمبر). مفهوم وإشكاليات التعليم البديل في العالم العربي. ورقة مقدمة ألى مؤتمر ملتقى تنمية المرأة: نحور رؤية نسوية حول العدالة الاجتماعية، مؤسسة فريدريش إيبرت الألمانية بالتعاون مع ملتقى الهيئات لتنمية المرأة ٤-٦ ديسمبر ٢٠١٤م.

عسقول، محمد وعقل، مجدي (٢٠٠٨م- أكتوبر). أثر برنامج وورلدلينكس للتنمية المهنية على اكتساب مهارات تصميم مشاريع التعلم عن بعد لدى معلمي المرحلة الأساسية بوكالة الغوث، مقدم إلى مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين: واقع وتحديات وطموح، ١٣-١٢ أكتوبر ٢٠٠٨م.

القحطاني، ابتسام (٢٠١٠م). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العريني، سارة (٢٠٠٩م) نموذج مقترح للتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الجامعة البريطانية المفتوحة والجامعة الماليزية المفتوحة والجامعة العربية المفتوحة، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتدريب عن بعد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ٢١-٢٤فبراير، ٢٠١١م.

الربيعي، السيد محمود، والجندي، عادل السيد، ودسوقي، أحمد شعبان، والجبيري، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٤م)، التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة، الرياض: مطابع الحميضي.

آل عبد الله، إبراهيم(١٤٢٢ه) احتياجات التنمية من التعليم العالي دراسة وصفية تحليلية لقدرات التعليم العالي على تلبية احتياجات سوق العمل والطلب الاجتماعي، مجلة جامعة الملك سعود، (١٣)، ١٥٤-٩٧.

مجلس التعليم العالي(١٤٣٦هـ). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. الرياض، ط٤.

وزارة التعليم. (٢٠١٧). البدائل التعليمية بمدارس الحد الجنوبي الرياض: مطبعة شركة (تطوير).

وزارة التعليم. (٢٠١٧). موقع قناة عين الإلكتروني، مسترجع من: /http://www.ientv.edu.sa

Carnie, F. (2003), Alternatives in Education – A Guide. ondon:Routledge Falmer.

Young, T. W. (1990). *Public Alternative Education: Options and Choice for Today's Schools*. Teachers College Press. Teachers College. Columbia University. New York. 78-82.

Avrich, P. (2014). The modern school movement: Anarchism and education in the United States. Princeton University Press, 82.

Raymond e. Morley, ed.d. . (1991). Alternative Education. Clemson University: National Dropout Prevention Center.

Iowa Association of Alternative Schools. (1990). Brochure. Available from Kathy Knudtson, 1212 7th St. S.E., Cedar Rapids, IA 52401.

Lala ,(2011). Alternative Learning System: The Other Side of Basic Education. jouenal fo SecurityMatters. Retrieved from: https://securitymatters.com.ph/alternative-learning-system-3861/ .

Meyers, C. & Jones, T.B. (2013). Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom. San Francisco: Jossey –Bass. Inc.

Mclinden M. (2014). Review of Roles, Organization and Management of Visiting Teachers for Children with Hearing and Visual Impairment (VT HV I) Service, Ireland,5-67.

القيادة المدرسية ورضا المستفيد في ظل رؤية التحول الوطني

إعداد

سمية حمزة مصطفى السحلي

استلام البحث : ٤ /٣/ ٢٠١٩ قبول النشر: ١٥ / ٣ / ٢٠١٩

المقدمة :

ليس هناك شيء تعجز الإدارة عن تخطيه، ولا تعجز الإدارة عن تبنيه، فبالإدارة نستطيع تحقيق المعجزات، وبالإدارة نستطيع تحقيق أعظم الانجازات، فكيف إذا اجتمعت الإرادة القوية بالإدارة السوية.... حينها لن نجد إلا تقدما وتطورا وانجازا في كل عمل تقوم به ونسعى من أجل تحقيق أهدافه المرجوة.

فالإدارة الناجحة هي الأسلوب والطريق التي من خلالها يستطيع المرء تحقيق أهدافه التي يطمح إليه فالإدارة هي ما تجعل المؤسسة تتفوق وتتميز في تحقيق ذاتها وأهدافها.

لاشك أن الإدارة المدرسية تنهج سبيل مركز أداء الوطني الذي جاء لقياس أداء الاجهزة الحكومية وتنفيذا لنتائج رؤية المملكة ٢٠٣٠ والذي سيكون القياس في التعليم عبر أربع رحلات، وهي: رحلة تلقيه التعليم العام، ورحلة تلقيه التعليم العالي والفني والمهني، ورحلة الالتحاق بالابتعاث الخارجي وخلال رحلة تلقي التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما يعمل على تطوير الأنظمة والإجراءات بما يكفل جدية العمل والانضباط في النظام التعليمي، ويعزز العدالة ، ويكافئ بناء على الأداء المتميز.

وسيتمحور هذا البحث حول الإدارة المدرسية الناجحة وتأثيرها على المناخ المدرسي ومدى رضا المستفيد من العملية التربوية التعليمية وحيث أن المناخ المدرسي هو أساس العملية التربوية التعليمية، فبتقدمه أو بتأخره تتأثر عملية التربية والتعليم بشكل مباشر واضح وصريح، ومن ثم تم دراسة مدى رضا المستفيدين (معلمة- طالبة- ولي أمر) عن أداء المدرسة.

ومن هنا نستقي أهمية هذا البحث حتى يستطيع القارئ فهم ومعرفة ماهية الأمور الكثيرة التي تتعلق بالإدارة الجيدة وتأثيرها على طبيعة المناخ المدرسي، ومن خلاله يمكن للمديرات الاستفادة من طرق وأساليب العمل الإداري حتى يتبين الأفضل منها، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

الإدارة الناجحة:

مع تزايد الإعداد الكبيرة من الدارسين التي تتدفق إلى المؤسسات التعليمية عاما بعد أخر، وازدياد أهمية التعليم لدى جميع الدول العربية، أصبح من الصعب إدارة العلمية التعليمية في المؤسسات التعليمية دون توفير نظم آلية تساعد على حل المشكلات الموجودة بالنظم اليدوية التقليدية.

ونظراً لأهمية تطوير مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته فقد أصبح من المسلم به قبول مبدأ التقويم الشامل ومبادئ الجودة الشاملة لعناصر النظام التعليمي للوصول ببرامجه إلى تحقيق أهدافها المنشودة من جهة وتحقيقاً للاستثمار الجيد للإنفاق على التعليم من جهة أخرى (الخضير،٢٠٠١: ص٢٩)

وأدى ذلك إلى ظهور توجه قوي يرمي إلى السعي الجاد للارتقاء بكفاءة النظام التعليمي على المستويين الداخلي والخارجي، من خلال تحسين أداء الإدارة التعليمية في المؤسسات التعليمية وذلك بالاستفادة من ثروة تكنولوجيا المعلومات لضمان جودة المخرجات التعليمية، وضبط تلك الجودة باستخدام أساليب ووسائل تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها من أجل الإدارة التعليمية و المعلم والطالب.

وسوف نتطرق في هذا الفصل من البحث إلى الإدارة المدرسية ووظائفها وأنماطها وكذلك مهارات وصفات المدير الناجح، ثم توضيح مفهوم القيادة المدرسية، وأخيرا سنعرض مقارنة موجزة توضح الفرق بين الإدارة والقيادة.

أولا: الإدارة

تعريف الإدارة

الإدارة: تنظيم جهود الأفراد وتنسيقها واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة، للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت ممكنين.

الإدارة التربوية: تنظيم جهود العاملين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل بالفرد وبذويه وبيئته.

الإدارة التعليمية: عملية توجيه وتنسيق جهود الأفراد بأقل جهد ووقت ممكنين نحو تحقيق الأهداف التعليمية المشتركة.

الإدارة المدرسية: عملية توظيف للإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة بأقل جهد ووقت ممكنين، وبأقل التكاليف من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. (المعجم الوسيط ،١٩٧٢)

ويوجد ثلاث مداخل (مدارس) لدراسة الإدارة هي:

أولاً: المدرسة الكلاسيكية:

وتتألف من اتجاهين هما:

١- الإدارة العلمية: وبنيت على نظرية الرجل الاقتصادي ومضمونها أن العامل رجل كسول ولا ينتج بقدر طاقته الإنتاجية ويهتم بمصلحته الشخصية دون اعتبار

لعلاقاته مع زملائه والحوافز المادية تلعب دوراً في حفزه، وفيها يتم إهمال الجانب الإنساني واستفادت منها الإدارة الحديثة من تقسيماتها لأنشطة المؤسسة في (التخطيط، والتنظيم، وإصدار الأوامر، والتنسيق، والرقابة).

٢- البيروقراطية: وتهدف إلى توفير الحد الأعلى من الكفاية الإنتاجية وتعتمد على التدوين الكتابي والسرية والأنظمة والتعليمات، وخضوع المصلحة الشخصية لمصلحة المؤسسة، والتزام الموظفين بحرفية التعليمات والمغالاة والروتين.

ثانياً: المدرسة السلوكية:

وتركز على أن المؤسسة نظام اجتماعي إضافة إلى كونها نظاماً فنياً، وربطت بين رضا الفرد العامل وإنتاجيته إلا إنها تهمل الجوانب الأخرى لحساب الجانب الإنساني.

ثالثاً: المدارس الحديثة:

١- مدرسة على الإدارة: وتوفق بين اهتمام الإدارة العلمية بالإنتاج والكفاية وبين عملية التخطيط.

٢- مدرسة النظم: وهي تعتبر المؤسسة نظام اجتماعي مفتوح ومصمم لتحقيق أهداف معينة وهذا النظام يعيش في بيئة أو مجتمع يحصل منه على موارده أو مدخلاته الأساسية ومعالجة هذه المدخلات وتقديمها للمجتمع بشكل مخرجات. وأهم خصائصها أنها تهتم بدراسة الصورة الكلية للمؤسسة بدلاً من التركيز على دراسة بعض أجزائها، وتهتم بعلاقة المؤسسة مع البيئة المحيطة.

٣- المدرسة الظرفية في الإدارة: وتعتمد على أنه ليس هناك مدرسة أو نظرية يمكن تطبيقها باستمرار في مختلف الظروف وإنما يجب استخدام هذه المدارس والنظريات بشكل انتقائي حسب الظروف والأوضاع التي تعيشها المؤسسة.

٤- المدرسة اليابانية: وتعتمد على جودة المنتجات وحجمها وإنتاجية الأفراد وأهم أساليبها أسلوب اختيار العنصر البشري وتدريبه، والعمل بروح الفريق، المشاركة في اتخاذ القرار، وتوفير المعلومات والمشاركة في استخدامها من الجميع، والشعور الجماعي بالمسئولية عن العمل.

وما يعنينا في بحثنا هذا هي الإدارة المدرسية:

أ- الإدارة المدرسية

الإدارة المدرسية هي كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة وهي ليست غاية وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية.

ب- نشأة الإدارة المدرسية وتطورها:

يرجع ظهور الإدارة المدرسية كعلم مستقل عن علم الإدارة العامة والإدارة الصناعية والتجارية (إدارة الأعمال) إلى عام ١٩٤٦م وقد تطورت الإدارة المدرسية آخذة في الاعتبار المفاهيم والمبادئ التي تلبي خصائص المدرسة الحديثة وحاجاتها، حيث

كانت مدرسة العلاقات الإنسانية والتيارات الإدارية أساساً مهما في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها التربوية باعتماد القيادة الحكيمة بدلا من أسلوب التسلط والفرض.
وفي عام ١٩٦٨م وضع (يعقوب جيتزلز j.getzels) نظرية الإدارة التعليمية باعتبارها عملية اجتماعية ومن قبله طور (جريفث Griffiths) نظرية الإدارة كعملية اتخاذ قرار، ثم تم تعديل مفهوم (برنارد) و(سيمون) نحو العملية الإدارية في ١٩٦٤م

ج- وظيفة الإدارة المدرسية:

امتدت وظيفة الإدارة المدرسية لتشمل الجانبين الإداري والفني، حيث أصبح مدير المدرسة مسئولا عن جميع الأعمال الإدارية والنواحي الفنية، من مناهج وكتب مدرسية وطرق تدريب والعلاقة بالمجتمع والمدارس الأخرى وتأمين الموارد المالية وتطوير العمل ومتابعة جميع الأنشطة المدرسية والثقافية والاجتماعية والرياضية والتخطيط للبرامج والإشراف على تنفيذها.

د- أهداف الإدارة المدرسية:

لقد تغيرت النظرة الوظيفية للإدارة المدرسية والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها من وظيفة المحافظة على تطبيق النظام بما فيه من لوائح وتعميمات وقرارات تضمن سير العملية التعليمية وفق الجداول المحددة، إلى المفهوم الحديث الذي يجعل من التلميذ محور العملية التعليمية، ومن هذه الأهداف

١/ العمل على كشف ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم الفطرية وتنميتها وتوجيهها بما يفيد الطلاب وينفع المجتمع.
٢/ مساعدة التلاميذ على تنمية مختلف جوانب شخصياتهم الروحية والعقلية والخلقية والنفسية والجسمية والاجتماعية بصورة متزنة.
٣/ تربية وتشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي والابتكار، والتجديد، وتنمية الثقة في النفس والجرأة لديهم.
٤/ تبصير التلاميذ بفلسفة المجتمع وقيمه قولاً وعملاً مع التركيز على احترام العمل اليدوي.
٥/ إعداد الطلاب لفهم الحياة الحاضرة والماضية والاستعداد لمواجهة المستقبل.
٦/ اكتشاف التلاميذ الموهوبين ورعايتهم.

هـ- معايير الإدارة المدرسية الناجحة:

لعل من أبرز المعايير للإدارة المدرسية الناجحة ما يلي:

١- القدوة وهي أن يكون مدير المدرسة قدوة حسنة في مظهره وسلوكه وتصرفاته.
٢- القدرة على تكوين علاقات إنسانية قائمة على روح الأخوة.
٣- العدالة في التصرفات والأحكام بين زملائه وطلابه.

٤- الإحساس دائماً بالمسؤولية الملقاة على عاتقه.
٥- الإخلاص والأمانة في العمل.
٦- المرونة في تسيير أعمال المدرسة.
٧- البحث عن آراء الآخرين وأفكارهم.
٨- مواجهة المواقف والأزمات بهدوء وثبات.
٩- التعرف على الأخطاء وتفادي تكرارها.
١٠/ العمل على تحقيق المصلحة العامة.
١١/ التواصل مع أولياء أمور التلاميذ والمجتمع المحلي.

و/ مبادئ الإدارة التربوية:

وهي مبادئ على مدير المدرسة مراعاتها وتوظيفها في أثناء عمله الميداني ومنها:

- مبدأ تقسيم العمل.
- مبدأ تفويض السلطة.
- مبدأ وحدة إصدار الأوامر.
- مبدأ المكافأة.
- مبدأ المساواة في المعاملة.
- مبدأ المبادأة والابتكار.
- مبدأ التعاون.
- مبدأ تنظيم الوقت وإدارته.
- مبدأ تدرج السلطة.
- مبدأ الترتيب.
- مبدأ خضوع المصلحة الشخصية للمصلحة العامة.

ز/ الاتجاهات المعاصرة في الإدارة المدرسية:

١/ الإدارة المدرسية علماً له فلسفته وأصوله وقواعده وأساليبه وطرائقه وممارساته، ولم تعد الإدارة المدرسية تعتمد على الخبرة والاجتهادات الشخصية.
٢/ الإدارة المدرسية الحديثة أساس أي تطوير أو تجديد للتعلم في سبل تحقيق أهدافه في تطوير المجتمع وتنميته الشاملة.
٣/ تعتمد الإدارة الحديثة على الديمقراطية وعلى العلاقات الإنسانية وعلى المشاركة وليس على التسلط والفردية.
٤/ أصبح استخدام التكنولوجيا بأبعادها المختلفة أساس الإدارة المدرسية الحديثة.
٥/ تأتي العناية بالعنصر البشري اختياره وتأهيله وتدريبه من اولويات التطوير الإداري المعاصر.

٦/ تعد الإدارة المدرسية فرعاً من الإدارة العامة، فلا بد لكل تطوير في الإدارة المدرسية من أن يأخذ بالاعتبار النظام الإداري العام والخصائص الذاتية للمجتمع في مختلف أبعادها.

ح/ مدير المدرسة الفعال:

يكمن سر نجاح المدير في نوعية المهارات الفكرية التي يؤمن بها ويطبقها في مدرسته وفي مدى كفايته في ابتكار الأفكار وفي الإحساس بالمشكلات والتفنن بالحلول والتوصل إلى الآراء والمقترحات وفي ترتيب الأولويات.

ويركز المدير الفعال على جانبين هامين في إدارته للمدرسة: الأول في تحقيق أهداف المدرسة والثاني في مراعاة مشاعر المعلمين والطلبة من خلال العمل على تحقيق حاجاتهم وتلبية رغباتهم وميولهم.

ويتميز مدير المدرسة الفعال بالصحة الجسمية وبالفطنة واللباقة والبداهة والصبر والأناة وبالاتزان النفسي والاجتماعي والقدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

وينبغي أن يتناسب سلوكه مع الموقف أو مع المتغيرات البيئية المحيطة به داخل المدرسة وخارجه ومع نهج الجماعة التي يقودها وفي ضوء ذلك يحدد أفضل أسلوب فعلي يمكن أن يسلكه في إدارته لمدرسته.

ط/ مهمات مدير المدرسة الإدارية:

١/ إدارة شؤون التلاميذ/ وتهدف إلى إعداد المواطن القادر على التكيف والنمو المتكامل جسمياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً وتهدف لبناء ذاته ومجتمعه، وتشمل المهمات الفرعية التالية:

- تنظيم التشكيلات المدرسية.
- تنظيم قبول التلاميذ الجدد وتسجيلهم ومتابعتهم
- تنظيم السجلات والملفات.
- رعاية النظام والانضباط المدرسي.
- تنظيم وإدارة نشاطات التلاميذ المنهجية الصفية واللاصفية.
- تنظيم البرامج والإعلامية في المدرسة.
- رعاية الشؤون الصحية للتلاميذ.
- رعاية الشؤون الاجتماعية ومخرجات التوجيه والإرشاد المدرسي.
- تنظيم الامتحانات المدرسية العامة وإداراتها ونتائجها.
- تنظيم إصدار المصروفات والوثائق المدرسية الخاصة بالتلاميذ.

٢/ رعاية شؤون المعاملين: حيث يسود المدرسة جو من الحب والرضا والارتياح والطمأنينة حتى يتحقق الأمن النفسي وتنمي العلاقات الإنسانية، وتشمل المهام الفرعية التالية:

- تنظيم عمليات مشاركة العاملين ومساهماتهم بالمهمات الإدارية المختلفة التي تتصل باللجان والنشاطات المدرسية.
- تنظيم عمل المعلمين في إطار إعداد الجدول المدرسي.
- إدارة دوام العاملين في المدرسة وتنظيمه.
- إدارة السجلات والملفات الخاصة بالعاملين في المدرسة وتنظيمها.
- تنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة ورعايتها.
- رعاية حاجات العاملين المختلفة ومتطلباتهم والعمل على تلبيتها.
- تنظيم وإدارة شؤون المتدربين قبل الخدمة وأثناء ذلك والمعلمين البدلاء.
- تنظيم وإدارة عملية التواصل بين العاملين في المدرسة.
- ممارسة صلاحيات المدير في اتخاذ الإجراءات المناسبة المتصلة بالعاملين في المدرسة.
- إعداد التقارير الفترية والسنوية عن العاملين في المدرسة وتقديمها إلى الإدارة والمسئولين في النظام التربوي.

٣/ تنمية العلاقات مع المجتمع المحلي: العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي علاقة عضوية مباشرة إذ يؤثر ويتأثر كل منها بالآخر، وتشمل المهمات الفرعية التالية:

- تنظيم دراسة واقع المجتمع المحلي.
- تنظيم برنامج خدمة المدرسة للمجتمع المحلي.
- تنظيم برنامج استفادة المدرسة من إمكانات المجتمع المحلي المادية والبشرية، ومنها:

أ/ الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة في نشاطات المدرسة (من تشكيل مجلس الآباء والمعلمين ووضع الخطط وتنفيذها وتقويمها ومتابعتها).

ب/ تنظيم التسهيلات المادية المدرسية.

ج/ إدارة وتنظيم برامج الصيانة اللازمة للبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية.

د/ إدارة وتنظيم المشروعات التحسينية الخاصة بالبناء المدرسي والتجهيزات المدرسية .

هـ/ إدارة شؤون المالية.

- التبرعات المدرسية الطوعية وإدارتها.
- تنظيم ريع الجمعية التعاونية في المدرسة وإدارتها، منها

أ/ تنظيم وإدارة الموارد المالية التي تقدمها وكالة الغوث وأفراد المجتمع المحلي.

ب/ تنظيم الاتصال والتواصل بين المدرسة والإدارة التربوية.

- تنظيم المراسلات الخطية وإدارتها (نشرات، التقارير، الكتب الرسمية) ومنها:

أ/ تنظيم وإدارة الاجتماعات التربوية.
ب/ التقويم الختامي ومتابعة الجوانب الإدارية.
ي/ مهمات مدير المدرسة الإشراقية:
إثراء المنهاج الدراسي وتحسين تنفيذه.
ويمكن تحقيق هذه المهمة بالقيام بالخطوات الإجرائية التالية:

- الاطلاع على المناهج الدراسية المدرسية المقررة بجميع عناصرها في ضوء المستجدات والتطورات التربوية عامة.
- تحديد عناصر المنهاج السنوي دراسته والأهداف المنشودة لتلك الدراسة بالتنسيق والتعاون مع المعنيين.
- تشكيل اللجان الخاصة لتنفيذ الدراسات والبحوث المنشودة.
- وضع برنامج وخطة عمل محددة لمتابعة أعمال اللجان.

- توفير التسهيلات المادية والمعنوية اللازمة لتنفيذ الدراسات على أكمل وجه.
- رصد النتائج ومناقشتها مع المعنيين.
- تقويم هذه المهمة بالاطلاع الداعي والشامل والمستمر من أجل الإثراء والتطوير وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة.

دراسة وتحديد احتياجات المنهاج المدرسي المقرر ومشكلاته باتجاه إثراء عناصره وتطويرها.
يمكن تحقيق ذلك من خلال القيام بالمهمات الفرعية التالية:

- تحديد المشكلات على أساس واقع عناصر المنهاج وفي ضوء نتائج الدراسات والأبحاث التي قامت بها اللجان الخاصة.
- تحديد المشكلات على أساس واقع عناصر المنهاج وفي ضوء نتائج الدراسات والأبحاث التي قامت بها اللجان الخاصة.
- تصنيف المشكلات من حيث ارتباطها بعناصر المنهاج (أهداف، محتوى، طرائق تقنيات، كتب، اختبارات تقويم).
- رصد الاحتياجات التطويرية في ضوء الإمكانات البشرية والمادية المتوافرة وجدولتها بحسب الحاجة.

ويمكن تقويم هذه المهمة من خلال التحديد الدقيق للمشكلات وتصنيفها تصنيفاً دقيقاً بعد الاطلاع الواعي وذلك من أجل رصد الاحتياجات اللازمة للإثراء، حيث يتم وضع برنامج لتلبية احتياجات المنهاج وإثرائه وتحسين طرائق تنفيذه في ضوء نتائج الدراسة والإمكانات المتاحة، من خلال المهمات الفرعية التالية:

- اختيار الجوانب والعناصر من المنهاج التي يمكن تطويرها وإثراؤها في ضوء الإمكانات المادية والفنية المتوافرة.

- تحديد أهداف التطويرات والتحسينات المادية والفنية المتوافرة.
- وضع الخطة اللازمة لتحقيق أهداف التطوير المرصودة.
- تشكيل لجان متخصصة بعناصر المنهاج للقيام بعمليات التحسين المنشودة.
- توفير التسهيلات المادية والبشرية اللازمة.
- ويمكن تقويم الأداء من خلال الاختيار الدقيق الذي يراعي إمكانات المدرسة بعد تحديد المشكلات وجدولتها حسب الأهمية والإمكانات.

وضع نظام للتقويم المستمر لألوان النشاط المتصل بإثراء المنهاج ونتاجاته:
ويمكن القيام بالمهمات الفرعية التالية:

- توفير أدوات التقويم المناسبة لكل لون من ألوان النشاط المتصل بإثراء المنهاج كما وردت في الخطة المعنية، بتوفير أدوات التقويم المستمر أو إعدادها.
- وضع جدول لمتابعة تطبيق وتوظيف أدوات التقويم.
- رصد ودراسة نتائج لتقويم مع المعنيين ذي الاختصاص.
- تزويد المعيين بتغذية راجعة حول التطورات المقترحة وتوثيقها.

ويمكن تقويم أداء لهذه المهمة بإعداد نظام شامل ودقيق بعد القيام بعمليات الإثراء والتحسين المختلفة وخلال التطبيق وذلك من أجل التعديل أو الإضافة أو العدول عن التطوير والتحسين في مجال معين من خلال.

١/ تنمية العاملين في المدرسة مهنياً، ومن خلال المهمات الفرعية التالية:

- دراسة ملفات العاملين في المدرسة من الناحية الفنية.
- الاستئناس بآراء المشرفين التربويين.
- استبيان للمعلمين بهدف تحديد حاجاتهم المهنية.
- زيارات صفية استطلاعية.

٢/ وضع برنامج للنمو المهني في ضوء الحاجات والإمكانات المتوافرة في المدرسة: وفق :

- اختيار المجالات الفنية التي يمكن تنمية العاملين فيها.
- تحديد أهداف التنمية المهنية المنشودة للعاملين.
- الاستعانة بخبرات إدارة التعليم في المنطقة ومركز التطوير التربوي.
- توفير التسهيلات المادية اللازمة.
- تنفيذ برنامج النمو المهني حسب خطة محددة.

٣/ القيام بدراسات وبحوث إجرائية موجهة نحو تحسين العمل وممارسات العاملين أو توظيف بحوث أخرى منتمية ويتم وفق:

- تحديد المشكلة ووضع الفرضيات واختيار الفرضيات ووضع التوصيات.

دراسة وتحليل لحفظ المواد الدراسية ومذكرات الدروس التي يعدها المعلمون وتزويدهم بالتغذية الراجعة الهادفة اللازمة، يتم وفق الخطوات الفرعية التالية:

- دراسة خطط المعلمين وتحضيرهم.
- توزيع نشرة تربوية على المعلمين ذات علاقة بالتخطيط لدراستها.
- الاجتماع بالمعلمين وأصحاب الحاجة لمناقشة وتحليل النشرة التربوية.
- ورشة عمل لإنتاج نماذج مختلفة من التحضير.
- اجتماع آخر للمعلمين المعنيين لتقويم ما تم إنتاجه.
- زيارات صفية للمتابعة ومتابعة سجلات التخطيط.
- ويمكن تقويم الانجاز بدراسة تحليلية ناقدة في بداية العام الدراسي للوقوف على حاجات المعلمين ونشرة تربوية هادفة وتحديد ذوي الحاجات بشكل دقيق في بداية العام الدراسي وتحليل النشرة التربوية، وورشة هادفة ومخطط لها واجتماع للمعلمين المعنيين وزيارات خاصة ومخطط لها.

توظيف أساليب وأدوات التدريب والنمو المهني المتاحة في حدود الإمكانات القائمة: ومن أساليب التدريب والنمو المهني: الاجتماع الفني، الزيارة الصفية، الندوة، الحلقة الدراسية، الدروس التوضيحية، الزيارات التبادلية، والمشاغل ....الخ

ويمكن تقسيم هذه المهمة إلى المهمات الفرعية التالية:

- تحديد أساليب التدريب وأدواته المتوافرة.
- تنفيذ اجتماعات فنية للمعلمين ذوي العلاقة بهدف إعطائهم فكرة عن أساليب وأدوات التدريب.
- الاستعانة بالمختصين في هذا المجال.
- تنفيذ مشاغل خاصة بتوظيف أساليب التدريب وأدواته.
- زيارات صفية تقويمية.
- ويمكن تقويم النجاح من خلال التحرير الشامل لأساليب التدريب وأدواته في بداية العام وتوظيفها بشكل فاعل وعقد اجتماعات هادفة ومخططة خلال العام، واستدعاء المختصين في هذا المجال خلال العام في عملية التوظيف، وتنفيذ المشاغل والتخطيط للزيارات الصفية.

إيجاد نظام مستمر للتقويم المستمر لعمل العاملين في المدرسة ومتابعتهم فردياً و زمرياً و اجتماعياً. من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

- توفير أدوات التقويم الفردي والزمري والجمعي.
- وضع جدول برنامج تقويم عمل العاملين ومتابعتهم.
- رصد ودراسة نتائج التقويم مع المعنيين.
- تزويد المعنيين بتغذية راجعة.

• ويمكن تقويم النجاح من خلال توفير أدوات التقويم ووضع برنامج دقيق وشامل ودراسة المهمة بدقة ووعي خلال العام مع المعلمين المعنيين ورصد النتائج والتغذية الراجعة.

العمل على توفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين جسمياً وعقلياً واجتماعياً ونفسياً ورعايتها: وذلك من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

• تحديد حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وتحديد الأدوات والأساليب والتقنيات المناسبة لحل المشكلات، وتشكيل لجان تتولى دراسة المشكلات وتوفير المستلزمات المادية والبشرية اللازمة لتسهيل الدراسة.
• الإشراف على تنفيذ نشاطات اللجنة المذكورة ومتابعتها وتقويمها والتقرير عن نتائج الدراسة وتوثيقها.
• تقويم العمل من خلال التحرير الدقيق لحاجات المتعلمين ومشكلاتهم في بداية العام ومحاولة حلها وكذلك تحرير الأدوات والإشراف على لجنة دراسة المشكلات.

إقامة نظام فعال للتقويم التكويني والمتابعة ودراسة مستويات التحصيل المدرسي للطلبة وتحديدها، وذلك من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

- وضع خطة لدراسة تحصيل الطلبة وشؤونهم وأحوالهم العامة.
- توزيع مسؤوليات الدراسة على المعنيين أفراد وجماعات.
- وضع برنامج للحصول على المعلومات عن أحوال الطلبة بصورة منتظمة.
- دراسة المعلومات وتحليلها وتفسيرها وتصنيفها وتبويبها.
- وضع برنامج لتوظيف المعلومات الواردة اللازمة والاستفادة منها في تحسين أوضاع التلاميذ ومتابعتها.
- ويتم التقويم بإعداد خطة دقيقة خلال العام لدراسة تحصيل التلاميذ وتحسين مستوياتهم.
- التوزيع المناسب للمستويات بعد إعداد الخطة للقيام بعملية الدراسة.
- إعداد برنامج شامل بعد توزيع المسؤوليات ودارسة المعلومات بصورة دقيقة وإعداد برنامج شامل للتحسين بعد الدراسة.

العمل على تحسين وتطوير أساليب وأدوات القياس والتقويم المقررة في المنهاج، وذلك من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

- دراسة تحليلية لواقع الأساليب وأدوات القياس المختلفة تقوم بها لجان مختصة.
- وضع خطة لتحسين وتطوير أساليب القياس والتقويم في ضوء نتائج الدراسة والتحليل.

- توفير التسهيلات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ أساليب القياس والتقويم وأدواتهما وتقويمها ومتابعتها.
- كتابة التقارير وتوثيق النتائج.

ويتم تقويم النجاح من خلال

١/ وضع دراسة دقيقة في بداية العام لواقع أدوات القياس والتقويم لتحسينها.

٢/ إعداد خطة شاملة بعد عملية الدراسة وذلك لتطوير أساليب القياس والتقويم وأدواتهما.

٣/ تقويم أدوات القياس والتقويم الجديدة وذلك بعد تجريبها لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف.

ثانياً: القيادة

أ/ القيادة مفهومها وأنماطها وتطبيقاتها:

القيادة كأسلوب: هي التأثير في الآخرين لحثهم على السعي وراء الأهداف العامة.

القيادة والموقف: هي عملية التأثير في نشاط فرد أو جماعة لتحقيق الأهداف في موقف معين.

القيادة الإدارية: هي النشاط الإيجابي الذي يباشره شخص معين في مجال الإشراف الإداري على الآخرين لتحقيق غرض معين بوسيلة التأثير والاستمالة أو باستعمال السلطة عند الاقتضاء والضرورة.

القائد والسلطة: تعرف السلطة بأن لها الحق في اتخاذ القرارات وإعداد الأوامر كلما أمكن ذلك، وذلك بوضعها في صيغة تعميمات وليست بصيغة المتكلم كما أن القائد لا يهتم باستعراض سلطته وفرض سيطرته بقدر اهتمامه بإنجاز العمل وتحقيق الأهداف.

السلطة والقوة: تعرف القوة بأنها مقدرة الشخص في التأثير على شخص آخر لتنفيذ أوامره أو أنها قدرة شخص ما لجعل شخص آخر يقوم بعمل ما، لا يقوم به لولا تأثير الشخص الأول.

ب/ مهام القيادة الإدارية ومسؤولياتها:

١/ العمل على تحقيق التوازن بين المتطلبات الرسمية والأهداف الشخصية للعاملين وذلك عن طريق.

٢/ ابتكار الأساليب المناسبة في تحفيز العاملين وحثهم على بذل الجهد المطلوب لتحقيق الأهداف.

٣/ تنمية روح الفريق بين العاملين عن طريق مشاورتهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات.

٤/ تحري جوانب الحياد والموضوعية في الحكم على العاملين أو الأحداث التي تحيط ببيئة العمل.

٥/ تزويد العاملين معه بالمعلومات.
٦/ توضيح أدوارهم.
٧/ مساعدتهم على تطوير أنفسهم.
٨/ تشجيعهم على التعاون حل النزاعات فيما بينهم.

ج/ معوقات القيادة الإدارية:

١- عدم وضوح السياسات والأهداف المراد تحقيقها وفي هذه الحالة نجد القائد الإداري يتخبط في قراراته مما يربك العاملين ويهدر الوقت والجهد.
٢- عدم الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية.
٣- ميل بعض القيادات الإدارية إلى تركيز السلطات والنفور من عمليات التفويض الإداري التي يمكن أن تساعد كثيراً في تسير العمل.
٤- الاستئثار بعملية اتخاذ القرارات وعدم إشراك المساعدين في مثل هذه النشاطات الحيوية.
٥- جمود بعض القيادات الإدارية وتحجرها وعدم مواكبتها لروح التطور.
٦- الميل إلى الإكثار من الإجراءات الروتينية المعقدة التي ربما تحافظ على الشكل التنظيمي والإداري الرسمي للمؤسسة.

د/ نظريات تفسير القيادة:

نظرية السمات: ومفردها أن القائد يجب أن يتصف بسمات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية محددة من قوة الشخصية والذكاء والدهاء والحزم وقوة الإدارة والثقة بالنفس ومراعاة مشاعر الجماعة وكسب ثقتهم وصحة الجسم والحيوية.
إلا أن امتلاك السمات لشخص لا يضمن النجاح لصاحبها بحيث لا توجد سمة واحدة تميز القائد عن غيره والقيادة ليست مجرد سمات يحصل عليها القائد بالوراثة.
السمات التي يجب أن يتصف بها القائد: الثقة بالنفس/ الاتصاف بروح المبادأة والمبادرة/ والتجرد وعدم التحيز.
نظرية الرجل العظيم/ وتفرض أن التغيرات في الحياة الاجتماعية والجماعة تتحقق عن طريق أشخاص ملهمين ذوي مواهب وقدرات غير عادية، يجعل منهم قادة أيا كانت المواقف الاجتماعية التي يمكن مواجهتها.
القيادة الموقفية/ وتبين هذه النظرية كيفية تأثير عوامل الموقف في القيادة ومدى إمكانية القائد التأثير في العاملين معه تحت ظروف مختلفة وتقاس درجة أو فاعلية القيادة بمستوى أداء العاملين الذين يشرف عليهم القائد وهناك ثلاثة عوامل تؤثر في هذا النجاح وهي: علاقة القائد بالعاملين معه، تنظيم العمل، قوة منصب القائد.

النظرية التفاعلية أو التوفيقية/ وهي عملية تفاعل اجتماعي تركز على الأبعاد الثلاثة التالية: السمات الشخصية للقائد، عناصر الموقف المراد قيادته، خصائص الجماعة المراد قيادتها.
النظرية التعويضية/ وترى هذه النظرية وجود قائدين: الأول قائد المهمة والذي يقوم بتنظيم أعضاء الجماعة وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم بأكبر قدر من الكفاية والفاعلية، الثاني القائد الاجتماعي الانفعالي الذي يعمل على تقوية الروح المعنوية للجماعة وتخفيف حدة التوتر الناشئ عن عمل الجماعة وتفاعل أعضائها وإزالته.
هـ/ أنماط القيادة:
تتعدد أنواع القيادة باختلاف العلاقة بين القائد والعاملين ويمكن تمثيل هذه الأنواع خط يحتل أحد أطرافه القيادة الاستبدادية والطرف الآخر الديمقراطية.
النمط الديمقراطي (الجمعي التشاركي)
ومن أهم خصائصه أنه يشجع المناقشات الجماعية ويساعد الجماعة على اتخاذ القرارات، ويقدم المشورة الفنية عندما تدعوا الحاجة ويكون عضواً نظامياً في الجماعة دون أن يقوم بالقسط الأوفر من العمل، ويسوده الاحترام الثقة المتبادلة بين الأفراد.
أسس تفسير القيادة الديمقراطية:
- القيادة لا تقتصر على هؤلاء الذين يمثلون مناصب مرموقة في السلم الوظيفي .
- العلاقات الإنسانية الطيبة ضرورية للإنتاج الجماعي، ولتلبية حاجات أعضاء الجماعة.
- يمكن المشاركة في المسؤولية والصلاحية.
- الأفراد الذين يقعون تحت تأثير برنامج أو سياسة معينة لهم الحق في صنع القرارات المتعلقة بذلك البرنامج وتلك السياسة.
- يجد الفرد الأمان في جو تعاوني.
- يمكن تحقيق وحدة الهدف من خلال اتفاق الآراء والولاء للجماعة.
- الإنتاج الأفضل يمكن تحقيقه في جو خال من التهديد.
- التنظيم يجب أن يستخدم من أجل توزيع العمل وتنفيذ سياسات وبرنامج متطورة من قبل جميع العاملين.
- الموقف وليس المنصب هو الذي يقرر الحق والامتياز في ممارسة السلطة.
- الفرد في المؤسسة لا يمكن الاستغناء عنه.
- التقويم مسؤولية الجماعة.
النمط الاستبدادي:

وفي هذا النوع من القيادة يقوم القائد بتحديد السياسة بنفسه تحديداً كلياً ويقوم بإملاء خطوات العمل وأوجه النشاط وتحديد نوع العمل لكل فرد، ويحرص على ضمان الطاعة له ويعمل على إبقاء التواصل بين الأعضاء في الحد الأدنى وعن طريقه فقط، ويميل إلى الذاتية في انتقاداته وأحكامه، ويبقى مترفعاً عن الجماعة إلا عند الحاجة.

الافتراضات التي تفسر النمط الاستبدادي:

- القيادة محصورة في هؤلاء الذين يحتلون مناصب في سلم النفوذ.
- العلاقات الإنسانية الطيبة ضرورية كي يتقبل الأتباع قرارات القائد.
- يمكن تفويض السلطة ولكن لا يمكن اقتسام المسؤولية.
- وحدة الهدف مضمونة من خلال الولاء للرئيس.
- يمكن تحقيق أعلى إنتاج ممكن في جو من المنافسة والضغط.
- الفرد في المنظمة يمكن الاستغناء عنه.
- التقويم حق مقصور على الرؤساء.

القيادة الفوضوية التسيبية:

ويتصف القائد فيها بأنه محايد لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة ويترك الحبل على الغارب للفرد والجماعة ولا يسعى لتحسين العمل ولا يمدح ولا يذم، وتتميز هذه القيادة بأنها تعطي الحرية الكاملة للفرد في اتخاذ القرارات ومع أدنى حد من مشاركة القائد الذي يزود الأفراد بكل ما يحتاجونه.

مواصفات المناخ الاجتماعي في هذا التنوع من القيادة:

- مناخ فوضوي يتمتع أفراد الجماعة والقائد بحرية مطلقة دون ضابط.
- الانتاج في غياب القائد مساوياً أو أقل أو أكثر مما لو كان موجوداً حسب ظروف التفاعل الاجتماعي.

و/ التواصل الفعال للقائد:

التواصل:

عملية تفاعلية تحدث بين شخصين أو أكثر ويتكون من ثلاثة أبعاد هي (مرسل- رسالة- مستقبل)

أبعاد التوصل الثلاثة:

هي (المحتوى- العملية – السياق)

مهارات التواصل الأساسية:

الإصغاء- فهم الذات (من أنت وما نموذج التواصل الذي تستخدمه)

نقل الرسالة(قد يسيء الشخص المقابل فهم مقصد الرسالة ويحاول التبرير)

إجراءات التواصل الفعال في تحسين الأداء:

١/ التوعية: (من توعية الموظفين الجدد، وإعداد الصف الثاني من القادة وتوفير التدريب وتشجيع النجاح وتحديد خط سير المدرسة وذلك عن طريق استراتيجيات العمل في ظل أهداف واضحة وواقعية وتوفير الوقت الكافي وتوظيف مبدأ الثناء).
٢/ التدريب: (وذلك بتحقيق الأهداف المتعلقة بتعزيز النجاح والحفاظ على علاقات جيدة وصحية وتشجيع الالتزام بالعمل وتحمل المسئولية والسعي لمستويات أداء متميزة وفق استراتيجيات الإدارة عن طريق التأثير لا الاستفزاز والاستجابة بشكل لائق ومنطقي بعيد عن الانفعالية وإيجاد الحلول بدلاً من الأخطاء والتعزيز والتغذية الراجعة وتقدير الآخرين ومساعدتهم) والإصغاء من خلال تشجيع العاملين على التواصل بصراحة والإصغاء لوجهات النظر المختلفة واحترام سرية الأمور والانخراط في تقنيات الإصغاء الإيجابي مثل التشجيع والتقدير وإعادة الصياغة والتلخيص.
ويتم ذلك من خلال التساؤل بتبيان اهتمامك بالمتحدث وطرح أسئلة تعزز الاستجابات الواقعية والتركيز على ما يجب إنجازه وطرح أسئلة تحد للوصول إلى حلول ابتكارية وإتاحة الوقت الكافي للحصول على إجابات وافية.
٣/ التضامن والتعاون: (ويتم بتحقيق الأهداف / تشجيع تفويض الصلاحيات وتعزيز طرح الأفكار الجديدة المبتكرة والمحافظة على الموظفين المتميزين والعمل على أن تكون قدوة ونموذجاً للآخرين ومن خلال استراتيجيات الانتماء إلى أهداف المؤسسة التربوية وقيمها والاهتمام برغبة الآخرين في تطوير مهنتهم والتعزيز.
٤/ رعاية الآخرين: بتحقيق الأهداف (تشجيع تفويض الصلاحيات وتعزيز الأفكار الجديدة المبتكرة والمحافظة على الموظفين المتميزين والعمل على القدوة والنموذج وفق الاستراتيجيات المتعلقة بتعزيز الانتماء لأهداف المؤسسة والاهتمام برغبة الآخرين في تطوير مهنتهم وتعزيز أعمال العاملين المميزة والعمل على نزع الحواجز المعيقة لأداء العاملين وفسح المجال للحصول على المعلومات والتركيز على التطوير بعيد المدى فيما يتعلق بأهداف المدرسة.
٥/ الإرشاد: بتحقيق الأهداف (تطوير الأداء وحل المشكلات والتأكيد على الالتزام) ووفق الاستراتيجيات طرح الأسئلة والإصغاء وتحديد مجالات التحسين وتحديد النتيجة المتوخاة ووضع خطة عمل مستقبلية ومعاملة الآخرين باحترام والاعتراف بالغير).
٦/ المواجهة: وفق الأهداف (التعامل مع القضايا الخطرة أو المتكررة وغعطاء الفرصة الأخيرة للموظف للتغيير والأخذ في الاعتبار إنهاء خدمات الموظف أو نقله) وفق الاستراتيجيات (مواجهة الحالات الصعبة ووصف المشاكل بأسلوب غير تهديدي والتركيز على الإجراءات التصحيحية واقتراح البدائل وإتاحة الفرصة للتعبير عن

المشاعر والاتفاق مع الموظف بالتحسين والتمسك بخطة عمل مواجهة القضايا دون الهجوم.)

أدوات مستخدمة للتواصل الفعال الذي يحسن الأداء:

جلسات التدريب – جلسات الإرشاد والمواجهة وتتم وفق إجراءات منها توعية المعلم بما يتعلق بمهامه ومواصفاته ووظيفته قبل التدريب، هل يعرف المعلم أن أداءه غير مرض وهل قدمت له التغذية الراجعة/ هل يعرف المعلم ما المتوقع منه وهل شاهد درساً توضيحياً/ هل المعلم قادر على أن يقوم بما هو مطلوب منه وهل لديه المعرفة والمهارات اللازمة/ هل هناك عوائق لا يمكنه التحكم بها وهل قدمت له المساعدة/ هل لدية دافعية/ هل يعرف ما يترتب على الأداء الجيد والأداء الضعيف وثم تبدأ في التدريب بتحديد الهدف والنتيجة والنتاجات والطرائق والسلوكيات.

ز/ الفرق بين المدير والقائد:

المدير	القائد
يمارس سلطاته على أسس مشروعة بحكم القوانين واللوائح المرتبطة بوظيفته.	يمارس سلطات غير رسمية نتيجة لمكانته بين العاملين.
يطيعه التابعون وفقاً للتعليمات والتوجيهات المنصوص عليها	تعتمد سلطاته على سمات شخصية وقدراته العقلية وقدرته على التأثير على الآخرين.
مسئول عن الجوانب التنفيذية أكثر من التخطيطية	مسئول عن الجوانب التنفيذية والتخطيطية.
يعني بالحاضر	يعني بالحاضر والمستقبل
يستمد قوته من مركزه وسلطته	يستمد قوته من مكانته بين العامين
يحافظ على النظام الحالي مع أدنى حد من التطوير والتغيير	يسعى إلى إحداث التغيير في النظام بغرض التطوير والتحسين
يهتم بالتخطيط قصير المدى	يهتم بالتطوير طويل المدى
ينظر إلى إنجاز الأعمال الروتينية	يفكر في المستحدثات التربوية للاستفادة منها
يهتم بمواجهة المشكلات والانتهاء منها بأسرع ما يمكن	يدرس المشكلات ويحدد أسباب ووضع الحلول الجذرية حتى لا تتكرر مستقبلاً
بالإمكانات المتاحة	لا يكتفي بذلك بل يبحث عن توفير إمكانات جديدة ويطور الأساليب التي تحفز العاملين نحو الفاعلية والإبداع من خلال التفاعل معهم

وهناك العديد من نقاط المقارنة بين المدير والقائد لم نتطرق إليها.... والآن بعد كل ما سبق عرضه لك أختي المديرة حرية الاختيار بين أن تكوني مديرة ... أو قائدة.

المناخ المدرسي :

بعد الانتهاء في الفصل السابق من تحديد ملامح الإدارة الناجحة ومميزاتها وخصائصها آن لنا أن نوضح مدى تأثير الإدارة المدرسية ومدى قدرتها على التغيير والتأثير على كل الفئات في المدرسة، ومن أهم الفئات التي للإدارة التأثير على فعاليتها هو المناخ المدرسي.

إذ أن المدرسة بالنسبة للمعلمين والطلاب أشبه ما تكون بالتربة التي نهيئها للزراعة فالمدرسة إذا أحسنا العمل بها ووفرنا لها مقومات وخصائص المناخ التربوي المناسب، ساعدنا ذلك على زيادة قدرة المعلمين بها على الإبداع مما يؤدي إلى تنمية عقول الطلاب وشخصياتهم، ومن خلال مواهبهم الشخصية التي نعمل على تنميتها وتطويرها بما يوفر لهم ويجعل لهم شخصياتهم المستقلة وكذلك من خلال تشجيعنا لهم على استثمار هذه المواهب ما يعود عليهم وعلى المجتمع بالنفع والتطور.

ففي هذا الفصل سوف نوضح طبيعة المناخ المدرسي وكيفية الحصول على مناخ مدرسي جيد بالإضافة إلى كيفية قياس هذا المناخ وتقييمه.

المناخ المدرسي

أ/ تعريفه

هناك صعوبة في تعريف المناخ المدرسي، إ أن تعريفه ينبع أساسي من نظرة العاملين الشخصية، حيث يلاحظ الزائر للمؤسسات التعليمية أن هناك مدارس يشعر فيها المعلمون بالغبطة والثقة في أعمالهم، وينتقل هذا السرور إلى طلابهم وإلى علاقاتهم بأولياء الأمور وأفراد المجتمع، على حين يتضح له أن هناك مدارس أخرى يخيم عليها الكآبة وينتشر السخط بين المعلمين، ويخفى مديروها عجزهم عن التوجيه تحت ستار من السلطة، وينتقل هذا الشعور إلى طلابهم فيشعرون باليأس وهذه الخصائص التي تميز إحدى المدارس عن غيرها والتي تؤثر في سلوك الأفراد داخل المجتمع المدرسي تشير إلى البيئة المدرسية أو المناخ التنظيمي الذي يسود المدرسة.

ويعتبر مصطلح المناخ المدرسي من المصطلحات التي دخلت ميدان التربية حديثاً واستمدت كيانها من علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، وقد جذب موضوع المناخ انتباه العديد من الباحثين التربويين بسبب نتائج الدراسات والبحوث التي تؤكد أهميته في التأثير على النتائج العملية التعليمية ومن خلال مراجعة أدبيات موضوع المناخ المدرسي نلاحظ الاختلاف الواضح بين الباحثين حول مفهومه، حيث استخدم هذا المفهوم بعدة مترادفات ومسميات: فمنهم من أطلق عليه الطابع، الاتجاه العام في السلوك، الجو المدرسي، البيئة المدرسية، وغيرها من المسميات التي تصف البيئة الداخلية في المدرسة

وقد عرفته شهاب بأنه" مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل والمدركة بصورة مباشرة من الأفراد الذين يعملون في هذه البيئة والتي يكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم"

أما الكبيسي فيعرفه بأنه" محصلة الظروف والمتغيرات والأجواء الداخلية للعمل كما يعيها أفرادها وكما يفسرونها ويحللونها عبر عملياتهم الإدراكية ليستخلصوا منها مواقفهم واتجاهاتهم والمسارات التي تحدد سلوكهم وأدائهم ودرجة ولائهم للعمل"

أما من وجهة نظري فإن مناخ المدرسة هو مرآة عاكسة لمهارات وسلوك المديرين وكافة الظروف والخصائص المميزة لبيئة العمل ولعمليات التفاعل التي تتم داخل النظام الاجتماعي والمدرسة والتي لها تأثير على الأداء الوظيفي للمعلمين وتحديد اتجاهاتهم نحو العمل.

ومما تقدم من استعراض للمفاهيم والتعارف المتعلقة بالمناخ المدرسي نرى أنها تختلف باختلاف الباحثين وباختلاف المتغيرات التي يتخذها الباحثون لوصف المناخ المدرسي، ونتيجة لذلك لا نجد تعريفاً واحداً يتفق عليه الجميع، ولكن رغم الاختلاف في التعريف والمتغيرات إلا أنهم يضعون السمات والعوامل الأساسية للمناخ المدرسي، وهي:

- النمو الأكاديمي المستمر للطلبة.
- الاحترام المتبادل بين أعضاء المدرسة.
- الثقة في إمكانات الآخرين بإنجاز الأعمال.
- الروح المعنوية العالية بين أعضاء المدرسة.
- التلاحم والانتماء للمدرسة.
- وجود الفرصة للمشاركة في إبداء الرأي واتخاذ القرارات.
- النمو والتجديد المدرسي المستمر.
- الاهتمام ومراعاة مصالح الآخرين.

ب/ أهمية المناخ المدرسي:

المناخ هو أحد المتغيرات الوسيطة والتي بدورها تحدد المتغيرات التابعة كإنتاجية المنظمة، درجات تحصيل الطلبة في الامتحانات المقننة، ونسبة غياب وتسرب الطلبة.

ويلعب المناخ المدرسي دوراً هاماً في العملية التعليمية والتأثير على سلوك واتجاهات وتحصيل الطلبة إذ تؤيد البحوث والدراسات الميدانية العلاقة الوثيقة بين المناخ المدرسي ونتائج العملية التعليمية، كما بينت ذلك دراسة أجريت على اثنتي عشرة مدرسة ابتدائية في وسط مدينة لندن، فقد استخدم الباحثون:

- حضور الطلبة.

- سلوك الطلبة.
- جداول ومواعيد الاختبارات كمتغيرات تابعة ومخرجات للعملية التعليمية.

وأظهرت الدراسة بأن هناك اختلافات واضحة في سلوك الطلبة وحضورهم وانتظامهم في المدارس المختلفة، ولا يمكن أن ترد هذه الاختلافات إلى العوامل الاقتصادية والاجتماعية أو العرقية للطلبة أو إلى العوامل المادية كعمر المبنى المدرسي وحجم المدرسة، واستنتج الباحثون من ذلك أن المناخ المدرسي يعتبر عاملاً هاماً في سلوك وتحصيل الطلبة.

أن نمو الطلبة وتطورهم يرتبط ارتباطاً شديداً بنوعية التفاعلات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، فالمناخ المدرسي الإيجابي هو الذي يتيح فرص النمو لكل عضو من أعضائه، وتكون فيه الروح المعنوية عالية، ويسود العدل والثقة بين أفراده أما المناخ المدرسي السيئ فهو الذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة غياب الطلبة، وارتفاع نسبة غياب المعلمين فضلا عن ضعف مستوى تحصيل الطلبة وكراهية المعلمين لهم.

ومما تقدم نستنتج الدور الحيوي الذي يلعبه المناخ المدرسي في التأثير على سلوك الطلبة وتحصيلهم، وإذا كانت الدراسات والبحوث الميدانية أيدت العلاقة الوثيقة بين تحصيل الطلبة ونموهم وبين المناخ المدرسي فهو عاملاً هاماً في صحة المعلمين النفسية واتجاهاتهم نحو المدرسة وأدائهم.

وقد أكدت الاتجاهات الحديثة في الإدارة أن المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه العامل، ويعمل فيه مجموعة من زملائه يحقق إنتاجاً أوفر وأفضل، إذا كان هذا المناخ يشعره بالطمأنينة والثقة، وبالتالي يمنحه القدرة على التكيف والرضا عن العمل، وكل هذا مرتبط بمؤشرات تتضمن الكثير من العوامل غير المادية، كالمشاعر والأحاسيس داخل الفرد والمجموعة.

ج/ متغيرات المناخ المدرسي:

إن المناخ المدرسي الإيجابي هو الذي يتيح فرص النمو لكل عضو من أعضائه، وتكون فيه الروح المعنوية عالية، ويسود العدل والثقة بين أفراده أما المناخ المدرسي السيئ فهو الذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة غياب الطلبة، وارتفاع نسبة غياب المعلمين فضلاً عن ضعف مستوى تحصيل الطلبة وكراهية المعلمين لهم.

ومما تقدم نستنتج الدور الحيوي الذي يلعبه المناخ المدرسي في التأثير على سلوك الطلبة وتحصيلهم، وإذا كانت الدراسات والبحوث الميدانية أيدت العلاقة الوثيقة بين تحصيل الطلبة ونموهم وبين المناخ المدرسي فهو عاملاً هاماً في صحة المعلمين النفسية واتجاهاتهم نحو المدرسة وأدائهم " وقد أكدت الاتجاهات الحديثة في الإدارة أن المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه العامل، ويعمل فيه مجموعة من زملائه يحقق إنتاجاً أوفر وأفضل، إذا كان هذا المناخ يشعره بالطمأنينة والثقة، وبالتالي يمنحه

القدرة على التكيف والرضا عن العمل، وكل هذا مرتبط بمؤشرات تتضمن الكثير من العوامل غير المادية، كالمشاعر والأحاسيس داخل الفرد والمجموعة".
اتجهت بعض الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي إلى تحديد عوامله الأساسية والمتغيرات التي يتأثر بها، وقد أوضح أرجريس أن المتغيرات التي يتضمنها المناخ المؤسسي كل متكامل ولا يمكن فصلها، وحدد ثلاثة مجموعات متداخلة من هذه المتغيرات ينتج عن تفاعلها السمات المميزة للمناخ المدرسي وهي:
أ/ مجموعة المتغيرات الشخصية:
مثل الحاجات والقدرات والقيم التي تجعل الأفراد يسلكونها وفق أنماط شخصياتهم.
ب/ مجموعة المتغيرات الرسمية:
مثل السياسات والممارسات ومهمات الوظائف التي تجعل أعضاء المؤسسة يسلكونها بما يحقق أهدافها.
ج/ مجموعة المتغيرات غير الرسمية:
وهي متعددة وتنشأ عن الصراع المستمر أثناء محاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة وحاجات العاملين وسماتهم ويصنف تاجيوري (Tagiuri) متغيرات المناخ المدرسي في ثلاثة أبعاد هي:
أ/ البعد البيئي:
ويتضمن الجوانب المادية للمدرسة مثل حجم المدرسة وعمر المبنى ومرافق المدرسة.
ب/ البعد الاجتماعي:
ويتضمن خصائص الأفراد داخل التنظيم المدرسي، كما يتضمن النمط السائد للعلاقات بين الأفراد والمجموعات داخل المدرسة وخارجها.
ج/ البعد الثقافي:
ويتضمن القيم والمعاني والمبادئ والبناء الإدراكي في المدرسة.
وتشير أغلب دراسات المناخ المؤسسي في المدرسة تركز على العلاقات الاجتماعية وبخاصة علاقة المدير بالمعلمين، وعلاقة المعلمين بزملائهم وبطلابهم، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، كما أن الروح المعنوية للمعلمين، ومدى إدراكهم لدرجة المركزية، ومدى الأخذ بأفكارهم وآرائهم عند صنع القرار، ومدى الاتصال المباشر بين المعلمين والإدارة تعد من أهم المتغيرات المؤثرة في تحديد نوع المناخ المدرسي.
كما أن النواحي المادية بالمدرسة ومستوى النظام والرضا والإنتاج وكيفية تفاعل الطالب والمعلم والإدارة والبيئة المحلية بعضهم ببعض تعد أهم المتغيرات التي تحدد الاتجاهات السائدة أو الجو العام أو المناخ المدرسي.
ويمكننا أن نقسم المتغيرات التي تؤثر في المناخ التنظيمي للمدارس إلى مجموعتين:

١- خصائص سلوك المعلمين بالمدرسة وتتضمن أربعة أبعاد هي: الإعاقة، والألفة، والتباعد والإنماء.
٢- خصائص سلوك المديرين وتتضمن أربعة أبعاد هي: الشكلية في العمل، والقدرة، والتركيز على الإنتاج، والنزعة الإنسانية.

ومن خلال مراجعة بحوث المناخ المدرسي وجد أن متغيرات بعد النظام الاجتماعي هي:

- المرونة.
- التنظيم الإداري.
- البرنامج التعليمي.
- الاتصال الجيد.
- علاقة المدير بالمعلمين.
- علاقة المعلم بالمعلم.
- مشاركة المدير في التدريس.
- تصنيف الطلبة وفقاً لقدراتهم.
- مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار.
- مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات.
- العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

د/ سلوك المدير ودوره في المناخ المدرسي

إن للإدارة المدرسة دورها في إيجاد المناخ التعليمي المساعد على النمو لكل عضو من أعضاء المدرسة، وبالرغم من الاختلافات الواضحة في تحديد مفهوم المناخ المدرسي ومتغيراته، وطرق قياسه، إلا أن هناك إجماعاً بأن مدير المدرسة هو الشخص الأكثر تأثيراً في تحديد المناخ المدرسي.

حيث نجد أن المناخ المدرسي الجيد يرتبط بإدراك المعلمين لثقة المدير بهم، ويعاونهم ويحترمهم كأشخاص مختصين كما يشركهم في اتخاذ القرارات وعلى العكس من ذلك نجد أن المناخ المدرسي السيئ يكون فيه الاتصال معدوماً، كما تنعدم فيه العلاقة الطيبة بين الإدارة والمعلمين، وسلوك المدير فيه يتف بالشكلية في الأداء والالتزام بالقوانين واللوائح في تعامله مع المعلمين.

هـ/ سلوك المعلم ودوره في المناخ المدرسي:

تتوقف جودة المناخ المدرسي وفاعلية على شكل وطبيعة سلوك المعلمين، حيث ينعكس هذا السلوك على تفاعلاتهم وعلاقاتهم سواء أكانت تلك التفاعلات والعلاقات رسمية – تسير في إطار العمل الرسمي وتخضع للوائحه وأنظمته – أو غير رسمية- تسير في إطار اجتماعي بحت تحكمه عادات وتقاليد وقيم المجتمع وعليه فإن العلاقات القائمة بين المعلمين وبعضهم البعض تعتبر من الأسس الهامة في تحديد طبيعة المناخ

المدرسي، والتعرف عما إذا كان هذا المناخ ملائم أو غير ملائم، ذلك لكون هذه العلاقات تنعكس على سلوك واتجاهات الطلاب سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، خاصة أن للمعلمين دوراً قيادياً في إكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم والخبرات التربوية التي تعتبر الركيزة الأولى في تعلمهم كيفية تكوين علاقات طيبة فيما بينهم وبين بعضهم وبينهم وبين أفراد المجتمع المحيط بهم، لذا فإن المعلمين هم القدوة الحسنة والمثل الأعلى لطلابهم، وهذا يتطلب أن يتحلوا بالأخلاق الحسنة وتكون علاقاتهم قائمة على أساس من الود والتعاون والمشاركة والاحترام، فالعلاقة بين المعلمين عنصر هام من عناصر تكوين المناخ المدرسي الجيد، فالاتصال الجيد واحترام الآخرين لذوات هم والثقة المبادلة، وانتشار روح التعاون كلها جوانب هامة تؤثر في مشاعر المعلمين وبالتالي في نوع الحياة المدرسية بشكل عام.

وعليه فإن هناك علاقات تفاعل بين المعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين الإداريين، وبين المعلمين والإداريين وبين الطلاب وبناء على دور كل فرد داخل المدرسة وعلاقاته مع الآخرين يتحدد شكل المناخ المدرسي والذي يتألف من أجزاء ونسق اجتماعية تتوافق فيما بينها، وعلى ضوء هذا السلوك تشكيل العلاقات الاجتماعية والإنسانية التي قد تكون سلبية أو إيجابية والتي يمكن أن تنعكس على النسق الاجتماعي ومن ثم نستطيع أن نصف المناخ المدرسي فنقول مناخ مدرسي مناسب أو ملائم لأداء الأدوار المناطة بالمعلمين والتي من خلالها تحقق المدرسة أهدافها التربوية والاجتماعية.

و/ أنواع المناخ المدرسي:

- المناخ المفتوح Climate Open

في هذا المناخ يعمل المعلمون بروح الفريق دون إعاقة من جانب المدير، وبروح معنوية مرتفعة ولديهم القدرة على التغلب على الصعوبات ويستمتعون بالعلاقات الودية والرضا الوظيفي، ويمتاز سلوك المدير بالقدرة والتصرف الحسن، ويظهر اهتماماً عاليا بمساعدة المعلمين وتوجيه سلوكهم وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، مع عدم التركيز على الشكلية في الأداء أو القيام بالأعمال بمفرده وإنما يتيح الفرصة لظهور قيادات جديدة ويسعى الجميع إلى استمرار نمو المؤسسة.

- مناخ الإدارة الذاتية Autonomous Climate

في ذلك المناخ يتيح المدير للمعلمين الفرصة لتنظيم تفاعلهم ويضع لهم القوانين والإجراءات التي تساعدهم في عملهم دون الرجوع إليه، ومع ذلك يميل إلى التركيز على العمل ويعمل المعلمون معاً في هذا النمط بروح الفريق دون إعاقة من المدير وبروح معنوية مرتفعة.

- المناخ الموجه Controlled Climate:

يعمل المعلمون بجد غير منعزلين وبروح معنوية متوسطة، غير أنهم لا يجدون متسعاً من الوقت للعلاقات الودية، ويركز المدير على إنجاز الأعمال بالطريقة التي يراها، ويتحكم في تحديد الأهداف والإجراءات، ويظهر اهتماماً قيل بالعلاقات الإنسانية، ولا يهتم بأحاسيس المعلمين، ولا يسعى لإشباع الحاجات الاجتماعية كما يسمح بظهور الممارسات القيادية من قبل المجموعة.

- المناخ العائليFamiliar Climate

يعمل المعلمون والمدير كلا على حدة بحب وألفة دون إعاقة المعلمين بالأعمال الكثيرة ودون إجراءات لتوجيه جهودهم نحو الإنجاز، لذا فالحاجات الاجتماعية للأفراد مشعبة، والألفة بين المعلمين متوفرة، ومستوى الروح المعنوية والرضا الوظيفي متوسط ويعد المدير نفسه جزاء من المجموعة لذلك يضع قليلا من القوانين التي توضح سير العمل ولا يركز على الإنتاج أو يحاول التأكيد من مستوى الأداء.

- المناخ الأبوي Parental Climate

يبدو فيه التباعد وضوحا بين المعلمين الذين ينقسمون إلى فرق وأحزاب تفتقد الألفة والعلاقات الودية، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية نظراً لعدم الإنجاز وعدم إشباع الحاجات الاجتماعية، ويتصف سلوك المدير بالشكلية والتركيز على الإنتاج ومراقبة سلوك المعلمين وتوجيههم ويبدي درجة متوسطة من القدرة في إنجاز العمل، كما يستخدم العلاقات الإنسانية في المدرسة لإشباع حاجاته الاجتماعية.

- المناخ المغلق Closed Climate

ترتفع فيه الإعاقة وتنخفض الروح المعنوية نظراً لعدم إشباع حاجات الأفراد الاجتماعية أو حاجاتهم إلى الإنجاز في العمل، والمعلمون متباعدون والألفة بينهم متوسطة ويتصف سلوك المدير بالشكلية في الأداء والتركيز العالي على الإنتاج وهذا يدفعه إلى اتخاذ مزيد من الإجراءات والقوانين غير المرئية لمتابعة أداء المعلمين وتوجيه سلوكهم، كما أنه لا يظهر أي سلوك يقتدي به المعلمون، واهتمامه قليل بالعلاقات الإنسانية ولا يعطي الفرصة لظهور المبادرات القيادية.

وهذه الأنواع من المناخ المدرسي قد رتبت من جهة الانفتاح في مواجهة الانغلاق، ولذا فإن صفات المناخ المغلق تعد متناقضة تماماً لصفات المناخ المفتوح وتميل المدارس ذات المناخ المفتوح وتميل المدارس ذات المدارس ذات المناخ المفتوح إلى أن تكون ذات درجات أعلى في الانتماء والقدرة والعلاقات الإنسانية، ودرجات أقل في التباعد والإعاقة والشكلية في العمل والتركيز على الإنتاج، لذا يعد المناخ المفتوح أفضل أنماط المناخ المدرسي.

ز/ نموذج لوصف سلامة البيئة المدرسية:

١- التركيز على الأهداف:

الأهداف واضحة ومحددة للأعضاء ومقبولة وقابلة للتحقيق.

٢- كفاية الاتصال:
الاتصال الأفقي والرأسي مما يؤدي إلى القدرة على تحسس المشكلات الداخلية.
٣- الاستخدام الأمثل للسلطة :
توزيع السلطة متساو فالمرؤوسون لديهم القدرة على التأثير في الرؤساء، والرؤساء لديهم القدرة نفسها.
٤- الاستخدام الأمثل للموارد:
الطاقات والقوى البشرية مستخدمة بطريقة جيدة فلا يوجد أعمال كثيرة فوق طاقة الأفراد أو أعمال قليلة تؤدي إلى البطالة.
٥- التلاحم:
الأفراد مترابطون بعضهم ببعض وبالمؤسسة، ولا يرغبون في الانتقال منها.
٦- الروح المعنوية:
يظهر في المؤسسة إحساس عام بالسلامة والرضا عن العمل.
٧- الإبداع:
تستحدث المؤسسة الطرق والإجراءات الجديدة وتتجه باستمرار نحو أهداف جديدة.
٨- الاستقلالية:
تظهرا لمؤسسة استقلالها عن البيئة المحيطة ولا تستجيب للضغوط بطريقة سلبية.
٩- التكيف
تتمتع المؤسسة بالقدرة على استحداث التغيرات الإيجابية المؤدية إلى نموها وتطورها.
١٠- كفاية حل المشكلات:
تحل مشكلات المؤسسة بأقل مجهود.
إن هذه الخصائص عن سلامة البيئة المدرسية تدخل ضمن وجهة النظر التي تنظر إلى المدرسة على أنها نظام اجتماعي تتفاعل عناصره بعضها مع البعض فالأبعاد المذكورة تتفاعل مع بعضها وفق نظام ديناميكي، بحيث يؤثر كل بعد ويتأثر بالأبعاد الأخرى وبالتالي يؤثر على مستوى صحة البيئة المدرسية.
ح/ العوامل المؤثرة على المناخ المدرسي والمؤدية لقصور الأداء:
تعتبر المدرسة ونظامها من العوامل الهامة التي تؤثر سلباً أو إيجاباً على مستوى أداء المعلم، وليس من شك في أن سلبية هذه العوامل تؤثر على قيمة الأداء الذي يقدمه المعلم لتلاميذه.
فمن المؤكد أن المدرسة وما تنطوي عليه من العوامل الايجابية العديدة كالإدارة المدرسية، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، ونوع العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي، وغيرها مما يجري داخل المدرسة من عمليات تربوية وتعليمية تؤثر تأثيراً

على مستوى أداء المعلم ونوعيته، ولهذا لابد من توفير بيئة مناسبة تساعد المعلم على المزيد من العطاء وتزيد من دافعيته للقيام بدوره على أكمل وجه ممكن.
أما العوامل المؤثرة سلباً على أداء المعلم من أهمها غياب التقدير من الإدارة، وعدم الاستقلالية، ونقص الوسائل التعليمية، وزيادة الكثافة العددية للتلاميذ في الفصول الدراسية، والأعباء التدريسية للمعلم، وزيادة العبء الوظيفي للمعلم.
فيمكن رد الظروف المدرسية المسئولة عن قصور أداء المعلم إلى مجموعة من العوامل المدرسية وهي على النحو التالي:
أ- النمط القيادي لمدير المدرسة:
للقيادات التربوية مهما اختلفت أنماطها تأثيراً مباشراً، سلباً، أو إيجاباً، على أداء الأفراد داخل المجتمع المدرسي، فمن القيادات التربوية ما تعنى بالأبعاد الوظيفية التي تتصل بمهام العاملين في نطاق الواجبات الرسمية دون الاهتمام بالعاملين، ومن القيادات ما يعني بالأبعاد الإنسانية على حساب العمل، ومن القيادات ما يوازن بين الأبعاد الوظيفية والإنسانية، وقد سبق لنا في الفصل الأول من البحث توضيح دور القيادة المدرسية بشكل مفصل.
ب- العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي:
يتكون المجتمع المدرسي من مجموعة من العناصر وهم الفريق الإداري ويرأسهم مدير المدرسة، ثم المعلمين، والتلاميذ، وهدفهم العام أن يثمر تعاونهم في توفير الجو التربوي والتعليمي الذي تتحقق من خلاله الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وهذا يتطلب منهم بناء نوع من العلاقات الإنسانية الفعالة بين أفراد المجتمع المدرسي.
ويقصد بالعلاقات الإنسانية " السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير كل فرد في التنظيم الإداري وتقدير مواهبه، وعلى الاحترام المتبادل بين الأفراد وبينهم وبين القائد أو الرئيس وعلى حسن النية نحو الآخرين وعلى الدراسة الموضوعية العلمية الجماعية للمشكلات الإدارية وعلى الإيمان العميق بانتماء الفرد إلى الجماعة التي يعمل فيها.
والعلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي تعني التفاعل الاجتماعي القائم على الاحترام والثقة وتقدير الآخرين، والتعبير عن الذات، والشعور بالأمن والطمأنينة وتقوم العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي على أساس الإيمان بقيمة الفرد وكرامته واحترام شخصية وراية، وعلى العدل في المعاملة، والمشاركة والتعاون بين أفراد المجتمع المدرسي.
كما تهدف العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي إلى تحقيق التعاون بين العاملين بالمدرسة فيما بينهم من جهة، ثم بينهم وبين إدارة المدرسة من جهة أخرى، وإلى حفز الأفراد على العمل لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة في جو من الحماس الهادف، كما

تهدف إلى إشباع حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية ومساعدتهم على التكيف في الجو المدرسي.
والعلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي تأخذ أبعاد مختلفة غير أنه يمكن تحديدها بين المدير والمعلمين، أو بين المعلمين بعضهم ببعض وبين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور، كذلك بين المعلمين وأولياء الأمور وانسجاماً مع أهداف الدراسة فإن التركيز في هذا الجانب سيكون حول:

- العلاقات الإنسانية بين المدير والمعلمين.
- العلاقات الإنسانية بين المعلمين بعضهم البعض.
- العلاقات الإنسانية بين المعلمين وطلابهم.
- العلاقات الإنسانية بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور.
- العلاقات الإنسانية بين المعلمين وأولياء الأمور.

ج/ إمكانيات المدرسة وتجهيزاتها:
تشكل إمكانات المدرسة وتجهيزاتها عاملا مهماً من عوامل البيئة الطبيعية المادية للمدرسة الذي تؤثر سلباً أو إيجاباً على العملية التعليمية، فمدى صلاحية وكفاءة هذه الإمكانات والتجهيزات من حيث الكفاءة الاستيعاب عمليات التعلم والتعليم يعتبر أمراً حاسماً لنجاح العملية التربوية والتعليمية أو فشلها كما أن وجود المبنى المدرسي واحتوائه على كافة الإمكانات من حيث التصميم المناسب والتجهيزات الكاملة من الأدوات والأثاث وجميع المرافق المطلوبة للمدرسة تمثل كلها عوامل مهمة تساعد على نجاح العملية التربوية والتعليمية.
وفي حالة نقص إمكانات المدرسة وتجهيزاتها مثل نقص الوسائل والأدوات والمختبرات وعدم وجود غرف مخصصة لها، وعدم وجود ملاعب وساحات لممارسة الأنشطة، ونقص الغرف وضيق الفصول الدراسية، وعدم توفر الإضاءة المناسبة وسوء التهوية وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالصحة والسلامة يؤثر تأثيراً سلبياً على المعلم والتلميذ وعلى المدرسة بشكل عام إذ يؤدي إلى فقدان المناخ المدرسي الذي يساعد المعلمين على تأدية مهمتهم ومسؤوليتهم على الوجه الأكمل.
د/ العبء التدريسي على المعلمين:
يعتبر العبء الملقى على كاهل المعلم عاملاً مهماً من العوامل المدرسية المؤثرة سلباً أو إيجاباً على مستوى أداء المعلم فالأعباء الخفيفة تؤدي إلى الارتقاء بمستوى أداء المعلم وبالتالي إلى فاعليته في التدريس، بينما نجد أن زيادة هذه الأعباء تؤثر سلباً على أداء المعلم.

ولذلك فإن المسؤوليات التي تثقل كاهل المعلم وتكون سبباً في انخفاض أدائه التربوي يمكن أن تعزى إلى الحقائق التالية:

- زيادة نصاب المعلم التدريسي إذ يبلغ (٢٤) حصة أسبوعية.
- حصص الانتظار التي يلزم المعلم بشغلها في حالة غياب أحد المعلمين.

أن زيادة نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية أمر يرهق المعلم ويقلل فاعليته، لهذا يؤمل أن يخفض ناب المعلم من الحصص الدراسية تمشياً مع المفاهيم التربوية الحديثة.

هـ/ زيادة الأعباء الإضافية:

فالمعلم مطالب بالمشاركة الفعالة في إدارة الطابور الصباحي وفي الإذاعة المدرسية والإشراف على انتظام الطلاب في فصولهم وعند حضورهم وانصرافهم وفي أثناء الفسحة، كما أنه مطالب بالقيام بأعباء رائد الصف والإشراف على الأنشطة المدرسية وتصحيح الواجبات المنزلية ورصد الدرجات وإجراء الامتحانات الشفهية والتحريرية اليومية والأسبوعية إلى غير ذلك من الأعمال الإضافية التي يكلف بها المعلم داخل المدرسة وخارجها.

وليس من شك في أن ضخامة هذه الأعباء الملقاه على عاتق المعلم تؤدي إلى إرهاق وبالتالي إلي قصور في أدائه لمهامه التربوية والتعليمية داخل المدرسة، كما أن عبء العمل الوظيفي مؤثر قوي على رضا المعلمين عن العمل فقد وجد أنه كلما ازدادت هذه الأعباء قل الرضا عن العمل لدى المعلم وبالتالي قل عطاؤه ونشاطه في أدائه التعليمي، وكذلك فإن زيادة أعباء أعمال التلاميذ اختبارات وتصحيح ورصد ومتابعة أنشطة ....الخ) تؤثر على أداء المعلم وبالتالي تعوقه عن الأداء الجيد في التدريس.

و/ زيادة كثافة الطلاب في الفصول:

تعتبر كثافة الطلاب في الفصول الدراسية عاملاً مهماً من العوامل المدرسية المؤثرة سلباً أو إيجاباً على مستوى أداء المعلم فالفصول الدراسية ذات الكثافة الطلابية القليلة تسمح للمعلم بإدارة الفصل وحفظ النظام والاهتمام بالتلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم كما أنها تساعد على زيادة التفاعل والمشاركة بين المعلم والتلاميذ، بينما يتضاءل مستوى التفاعل في الفصول الدراسية ذات الكثافة الطلابية العالية.

لذا فإن زيادة عدد التلاميذ في الفصول الدراسية يشكل عبئاً على المعلم مما يقلل من مستوى الأداء الذي يقدمه لتلاميذه فزيادة عدد التلاميذ في الفصل الدراسي الواحد يشكل عبئاً على المعلم والطالب معاً، فلا يستطيع الطالب أن يستوعب كل ما يتعلمه لأن فرصة الاهتمام به ومناقشته ومراعاة الفروق الفردية بينه وبين زملائه قليلة جداً. فتحصيل تلاميذ الفصول ذات الكثافة الطلابية المنخفضة أفضل بكثير من تحصيل تلاميذ الفصول ذات الكثافة الطلابية المرتفعة، ويرجع ذلك إلى أن الكثافة المنخفضة

للفصول تتيح للمعلم فرصة استخدام أساليب متنوعة في تدريس المادة التعليمية، كما تتيح للتلاميذ فرصة المشاركة الفعالة في عملية التعليم.
وتعد المرحلة الابتدائية من أكثر مراحل التعليم العام التي تعاني من ظاهرة زيادة كثافة الطلاب في الفصول الدراسية نظراً لضرورة استيعاب كل الأطفال ممن هم في سن التعليم الابتدائي، وزيادة عدد السكان، وانتشار الوعي التعليمي، وسياسة الدولة في القضاء على مصادر الأمية بنشر التعليم وجعله مجانياً في جميع مراحله، ولتفادي حدوث هذه الظاهرة لا بد من أن يواكب تزايد السكان في أي مدينة ازدياد عدد المعلمين والمدارس وعدد الفصول الدراسية المفتوحة فيها.
ومما تقدم يتضح أن زيادة كثافة الطلاب في الفصول الدراسية تؤثر سلبياً على أداء المعلم وهذا يؤدي بدوره إلى المشكلات التالية:

- عدم قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- عدم قدرة المعلم على تنمية المهارات والمواهب الموجودة لدى الأطفال.
- عدم قدرة المعلم على الاهتمام بتنمية شخصية الطفل حسب خصائص نموه.
- عدم قدرة المعلم على الإجابة عن جميع أسئلة التلميذ.
- عدم قدرة المعلم على متابعة مشكلات التلاميذ ومعالجتها.
- إرهاق المعلم وعدم الاستفادة من مواهبه.
- عدم قدرة المعلم على متابعة نمو التلاميذ وتقويم تحصيلهم التربوي.
- عدم قدرة المعلم على الإشراف على التلاميذ ومتابعة واجباتهم المنزلية.
- ضعف التفاعل بين المعلم والتلاميذ وسط هذا العدد الأكبر من التلاميذ.
- ضعف قدرة المعلم على إدارة الصف وضبط.

المناخ المدرسي في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠ :

من منطلق أن المناخ المدرسي يشكل منظومة وعلاقة متكاملة تشكل جميعها قاطرة التنمية والبناء في المدرسة والمجتمع المجاور والمحلي ، وهي تأسس لنجاح « رؤية المملكة ٢٠٣٠»، وتقوم العملية التعليمية على :

١ - القوى البشرية وفي المقدمة المعلمون.
٢ - المناهج والتي تحتاج لتطوير ومواكبة التغيرات في العالم.
٣ - البنية التحتية المدرسة.
٤ - الطالب «المُنْتَج» الذي يُمَثِّل الهدف من العملية التعليمية.

ويعتبر المُعَلِّم أبرز وأهم محور في العملية التعليمية؛ حيث رفعت «رؤية المملكة ٢٠٣٠» من قيمة المعلم، وأعادت هيبته ومكانته في الخريطة التعليمية، وذلك عن طريق توفير بيئة العمل المناسبة، وإعداد البرامج الداعمة لمكانته، من خلال التدريب المستمر على أحدث النظم التعليمية، وهذا يعزِّز من فُرص تحقيق الرؤية بنجاح دائم.

الأمر الآخر المناهج، وربط المناهج بعلوم العصر والتطور التكنولوجي، وكذلك رؤية سوق العمل، بحيث ترتبط مناهج التعليم بمختلف مراحلها بإعداد خريج يكون مشاركاً في التنمية، نتيجة حصوله على تعليم يتوافق مع متطلبات سوق العمل، ونشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مُخْرَجَات التعليم بشكل سنوي، والعمل مع المتخصصين لضمان مواءمة مُخْرَجَات التعليم مع متطلبات سوق العمل.

والبنية التحتية للمدارس تُشَكِّل عصب العملية التعليمية، فمن دون «المدرسة « لن تكون هناك عملية تعليمية، فتجهيز البنية التحتية بأحدث الوسائل الخاصة بالعملية التعليمية يُسهم ويدعم المعلم والطالب والدولة في الوصول إلى «رؤية المملكة ٢٠٣٠».

ونجاح المملكة خلال السنوات الماضية في تقليل نسبة المباني المستأجرة يشكل أمرًا مهماً في خلق بيئة صالحة لنجاح «رؤية السعودية ٢٠٣٠» في مجال التعليم.

الطالب هو المُنْتَج والهدف من العملية التعليمية، لذلك وضع مهندسو رؤية التعليم ٢٠٣٠ الطالب كهدف أساسي لإعداد خريج جاهز لسوق العمل.

القوى البشرية «المعلم والإداري وأولياء الأمور»، والمناهج والبنية التحتية «المدرسة»، و«الطالب». عمل كل ذلك في منظومة واحدة يحقق أهداف رؤية ٢٠٣٠، بأن يصبح التعليم السعودي من بين أفضل دول العالم في ٢٠٣٠، وسد الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، والاستثمار في التعليم، وتزويد الطلاب والطالبات بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وصناعة تعليم مميز.

وهم ما يعتبر في بحثنا هذا المستفيد الذي نطمح الى قياس رضاءه وتطلعاته وتكون محل دراسة واهتمام القيادة المدرسية .

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليل وذلك لإبراز أثر المناخ المدرسي في أداء المعلمين العاملين في المدارس الحكومية بمدينة تبوك، وذلك لكون هذا المنهج يتناسب مع طبيعة الدراسة الوصفية الاجتماعية حيث يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها والربط بين مدلولاتها والوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمات العاملات في المدارس الحكومية للبنات التابعة لمركز الإشراف التربوي بتبوك (ابتدئي- متوسط – ثانوي)

والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المراحل التعليمية الثلاث:

المرحلة	المعلمات	النسبة المئوية	الطلاب	النسبة المئوية	أولياء الأمور	النسبة المئوية
ابتدائية	١٣٠٩	٤٩,٧%	٥٢٥	٢١%	٧٣٨	٤١,١%
متوسطة	٦٨٩	٢٥,٦%	١٠٥٠	٤٢%	٤٤٩	٢٥,١%
ثانوية	٦٧٢	٢٤,٧%	٩٢٥	٣٧%	٦٠٥	٣٣,٨%
المجموع	٢٦٧٠	١٠٠%	٢٥٠٠	١٠٠%	١٧٩٢	١٠٠%

اختيار عينة الدراسة:

عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة من معلمات وطالبات وأولياء أمور الطالبات في المدارس الحكومية للبنات التابعة لمركز الإشراف التربوي بتبوك (ابتدائي- متوسط- ثانوي)

تصميم الأداة :

تم استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة وذلك للتعرف على المناخ المدرسي السائد وأثره في رضا المستفيد واحتوت الاستبانة على عدة مستفيدين، ولكننا سوف نناقش نتائج من حيث ثلاثة أقسام:

١- استبانة رضا المستفيد (معلم)
٢- استبانة رضا المستفيد (طالب)
٣- استبانة رضا المستفيد (ولي أمر).

استبانة (١) قياس رضا المعلمة عن الإدارة

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	مديرة المدرسة قريبة من المعلمات وتعملهن كأخوات				
٢	تعدل مديرة المدرسة في تعاملها بين المعلمات.				
٣	تقوم مديرة المدرسة بتكريم المتميزات من المعلمات				
٤	تقدر مديرة المدرسة ظروف المعلمة إذا أخبرتها بها				
٥	تتيح مديرة المدرسة للمعلمات فرصا لتطوير مستواهن				
٦	تشجع مديرة المدرسة المعلمات المناسبات للتقدم للعمل الإداري.				
٧	تستشير مديرة المدرسة المعلمات قبل اتخاذ				

	قراراتها				
٨	تقوم مديرة المدرسة بزيارة المعلمات زيارة صفية				
٩	تقوم مديرة المدرسة المعلمات تقويما شاملا				
١٠	توزع مديرة المدرسة أنصبة المعلمات بطريقة عادلة.				
١١	تقدم مديرة المدرسة ملاحظاتها وتوجيهاتها بطريقة مناسبة				
١٢	تمثل مديرة المدرسة قدوة في الانضباط في العمل.				
١٣	تستخدم مديرة المدرسة أسلوب الثواب والعقاب.				
١٤	تتطلع مديرة المدرسة المعلمات على التعليمات والنظم بشكل مستمر				
١٥	أجد رغبة في مساعدة المدرسة في الأزمات				
١٦	لا أجد حرجا في المشاركة في الأنشطة اللاصفية خارج وقت الدوام				
١٧	أرغب بزيارة مديرة المدرسة لي زيارة صفية				
١٨	أرغب الانتقال من المدرسة إلى مدرسة أخرى				

استبانة رقم (٢) قياس مدى رضا الطالبة

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	تعتني المدرسة برفع مستوى تحصيل الطالبات				
٢	تتيح المدرسة للطالبات فرص اكتشاف مواهبهن وقدراتهن				
٣	تهتم إدارة المدرسة بنظافة الفصول ونظافة المعهد بشكل عام.				
٤	تأخذ المدرسة بآراء الطالبات فيما يتعلق باحتياجاتهن.				
٥	تهتم المدرسة بنوعية الوجبات المقدمة في المقصف المدرسي.				
٦	تكرم المدرسة الطالبات المتميزات والمتفوقات.				

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
٧	تقيم المدرسة المناشط االاصفية أثناء اليوم الدراسي وخارجه				
٨	تعتني المدرسة بحل المشاكل التي تعترض الطالبات.				
٩	تشرك المدرسة الطالبات في إدارة اليوم الدراسي.				
١٠	تستفيد الطالبات من قاعة مصادر التعلم الموجودة في المدرسة.				
١١	أشعر بتمام الراحة في مدرستي				
١٢	أتمنى أن أنتقل إلى مدرسة أخرى.				

استبانة رقم (٣) قياس مدى رضا ولي الأمر

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	تتواصل المدرسة مع أولياء الأمور لمشاركتهم في رؤية المدرسة ورسالتها				
٢	أشعر باحترام وتقدير المدرسة عند تعاملها معي (كولي أمر طالب)				
٣	ألاحظ أن المدرسة تشجيع طالباتها على التميز في جميع المجالات				
٤	تتاح لي فرصة المشاركة مع المدرسة في العملية التعليمية.				
٥	تحرص المدرسة على مشاركة أولياء الأمور في الرعاية الصحية للمتعلمات.				
٦	تحرص المدرسة على تيسير التواصل بين المعلمات والمتعلمات وأولياء الأمور من خلال الموقع الإلكتروني.				
٧	تستخدم المدرسة نظاماً لإعلام أولياء الأمور بمستوى تقدم أداء بناتهن				
٨	تحرص المدرسة على مشاركة أولياء الأمور في تطوير العملية التعليمية				
٩	تهتم المدرسة بمناقشة التقويم الذاتي مع بعض أولياء الأمور				
١٠	تنشر المدرسة ثقافة الإرشاد التربوي والنفسي بين				

	أولياء الأمور				
١١	تطلع المدرسة أولياء أمور الطالبات على بعض المناشط المقامة في المعهد.				
١٢	تصدر المدرسة تقارير الدرجات بأوقات منتظمة.				
١٣	أوقات دخول الطالبات وخروجهن منتظمة				

استبانة رقم (٤) قياس مدى رضا الطالبة عن المعلمة

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	تحرص المعلمة على توضيح الدرس بطريقة مناسبة				
٢	تهتم المعلمة بتوصيل المعلومة إلى الطالبة				
٣	تستخدم المعلمة طرقاً حديثة ومتنوعة في شرح الدروس				
٤	تنوع المعلمة في طرق تدريسها				
٥	تعتني المعلمة بالوسائل التعليمية عند عرض المعلومة				
٦	تشجع المعلمة الطالبات				
٧	تبذل المعلمة جهدها لدفع الملل والسامة عن الطالبات				
٨	تأخذ المعلمة بآراء الطالبات				
٩	تقيم المعلمة مع طالبات وعلاقة صداقة				
١٠	تهتم المعلمة بحل مشاكل الطالبات.				
١١	تحسن المعلمة من خطابة اللفظي مع الطالبات				
١٢	للمعلمة شخصية تجعل الطالبات يتقبلون منها الشرح والتوجيه				
١٣	تساعد المعلمة الطالبة على اكتشاف مواهبها وقدراتها				
١٤	تتيح المعلمة للطالبات فرصة المشاركة في الدرس				
١٥	تكلف المعلمة الطالبات بنشاطات داخل الدروس				
١٦	تكلف المعلمة الطالبات بأنشطة خارج وقت الدرس				
١٧	تستخدم المعلمة أسلوب الحوار مع الطالبات				

استبانة رقم (٥) قياس مدى رضا المعلمة عن المشرفة التربوية

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	زيارات المشرفة التربوية وتوجيهاتها مفيدة للمعلمة.				
٢	تساعد المشرفة التربوية المعلمة في حل المشاكل التي تعترضها.				
٣	يكون لدى المعلمة تغيير ايجابي بعد زيارة المشرفة التربوية				
٤	تقدر المشرفة التربوية ظروف المعلمة إذا أخبرت بها.				
٥	تقارير المشرفة التربوية عن المعلمة مطابقة للواقع.				
٦	تقوم المشرفة التربوية بتنويع الأساليب الإشرافية للمعلمات				
٧	تعدل المشرفة التربوية في تعاملها مع المعلمات				
٨	تزود المشرفة التربوية المعلمات بأبرز التجارب الميدانية المتميزة				
٩	تقدم المشرفة التعليمات والتوجيهات بطريقة مقبولة				
١٠	تقدم المشرفة التربوية الانتقادات والملاحظات بطريقة مناسبة				
١١	تقدم لنا المشرفة التربوية المستجدات الخاصة بالمادة التدريسية				
١٢	أجد مساحة كافية للحوار مع المشرفة				
١٣	أشعر بالرضا عن عملي كمعلمة				
١٤	أرغب بزيارات المشرفة التربوية وأطلب منها ذلك				
١٥	أرغب أن تشرف علي مشرفة تربوية أخرى				

استبانة رقم (٦) قياس مدى رضا مديرة المدرسة عن عمل مشرفة الإدارة المدرسية

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	زيارات مشرف الإدارة المدرسية وتوجيهاته مفيدة لمدير المدرسة				
٢	تعدل المشرفة التربوية في تعاملها بين مديرات المدارس.				
٣	تساعد المشرفة مديرة المدرسة في حل المشاكل التي تعترضها				
٤	يكون لدى المديرة تغيير ايجابي بعد زيارة مشرفة الإدارة المدرسية				
٥	تقدر المشرفة التربوية ظروف مديرة المدرسة إذا أخبرت بها.				
٦	أرغب بزيارات المشرفة التربوية				
٧	أطلب الزيارة من المشرفة التربوية				
٨	تقارير المشرفة التربوية عن المديرة والمدرسة مطابقة للواقع				
٩	تحسن المشرفة التربوية التعامل مع المديرة				
١٠	تقدم المشرفة التعليمات والتوجيهات بطريقة مقبولة				
١١	تقدم المشرفة التربوية الانتقادات والملاحظات بطريقة مناسبة				
١٢	أشعر بالرضا عن عملي كمديرة المدرسة				
١٣	أجد مساحة كافية للحوار مع المشرفة				
١٤	أنا نادمة على تكليفي بالإدارة وافكر بتركها.				
١٥	كنت أتمنى أن أكون موظفة في غير سلك التعليم				

استبانة رقم (٧) قياس مدى رضا مديرة المدرسة عن عمل المشرفة المباشرة

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	زيارات المشرفة المباشرة للمدرسة منتظمة				
٢	تساعد المشرفة المباشرة المدرسة على تجاوز العقبات التي تعترضها				
٣	تقدم المشرفة المباشرة البرامج الإثرائية للعاملات في المدرسة				
٤	تعقد المشرفة المباشرة اجتماعات دورية مع الهيئة الإدارية.				
٥	تقوم المشرفة المباشرة ببرامج لقياس الجانب التحصيلي لدى الطالبات.				
٦	تساهم المشرفة المباشرة في تحليل واقع للمدرسة ورسم الصورة المستقبلية لها				
٧	تتفاعل المشرفة المباشرة مع القضايا التي تحصل داخل المدرسة				
٨	تسهل المشرفة المباشرة عملية التواصل مع المكتب والإدارة				
٩	يوجد لدى المشرفة المباشرة خطة عمل لما تريد تحقيقه.				
١٠	تقدم المشرفة التربوية الانتقادات والملاحظات بطريقة مناسبة				
١١	تقدم المشرفة المباشرة نفسها كعضو من أعضاء المدرسة				
١٢	تشارك المشرفة المباشرة في المناسبات الاجتماعية				
١٣	تقف المشرفة المباشرة مع المدرسة في بداية العام الدراسي				
١٤	تقوم المشرفة المباشرة بدور فاعل في الاختبارات الفصلية				

استبانة رقم (٨) قياس مدى رضا مديري المدارس عن إدارة المكتب

م	العناصر	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
١	تعدل إدارة المكتب في تعاملها بين المدارس				
٢	تشكر إدارة المكتب المديرات الجادات وتقدر عملهن وجهدهن				
٣	تقدر إدارة المكتب ظروف المديرة				
٤	تصل التعاميم الصادرة من المكتب إلى المدرسة في وقت مناسب				
٥	تستخدم إدارة المكتب الطرق المتنوعة للتواصل مع المديرة				
٦	يشارك المكتب المدرسة في بعض مناسباتها				
٧	يتفاعل المكتب ويبادر بعمل ما هو من صلاحياته وفي حدود إمكانياته				
٨	يزود المكتب المدرسة بما تحتاجه من الكادر الإداري				
٩	يتفاعل المكتب مع يأتي من المدرسة من طلبات خارجه عن صلاحياته ويتواصل مع الجهات المعنية				
١٠	اللقاءات التي يعقدها المكتب مع المديرين مثمرة				
١١	أتمنى أن أنتقل إلى إدارة مدرسة مماثلة في مكتب آخر				
١٢	ألمس للمكتب أثرا إيجابيا على المدرسة				
١٣	أجد سهولة في التواصل والتعامل مع إدارة المكتب				
١٤	أجد حسن استقبال عند زيارتي للمكتب				

أساليب التحليل الإحصائي:

تم معالجة بيانات الدراسة وفقاً لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) حيث سيستخدم الباحث أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية:

وذلك لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة وتحديد استجاباتهم إزاء المحاور الرئيسية التي تضمنتها أداة الدراسة بواسطة النسب المئوية.

٢- حساب المتوسط الحسابي:
وذلك لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء محاور الدراسة المختلفة واستخراج متوسط الترتيب لكل عبارة من عبارات تلك المحاور.

النتائج:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً إحصائيا للبيانات الأساسية الواردة بالدراسة وتحليلها وتفسيرها في أربعة محاور رئيسية، وهي على النحو التالي:

المحور الأول : طيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المستفيدين (معلم – طالب- ولي أمر)

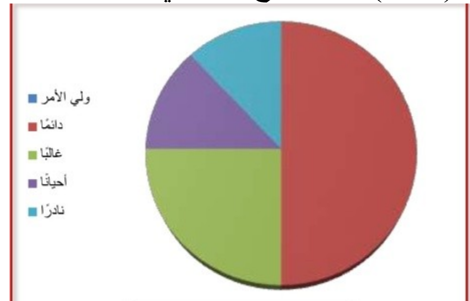
المحور الثاني: مدى رضا المستفيدين عن مناخ السائد بمراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية.

المحور الثالث: دور المناخ المدرسي السائد في أداء المعلمين العاملين بمراحل التعليم العام.

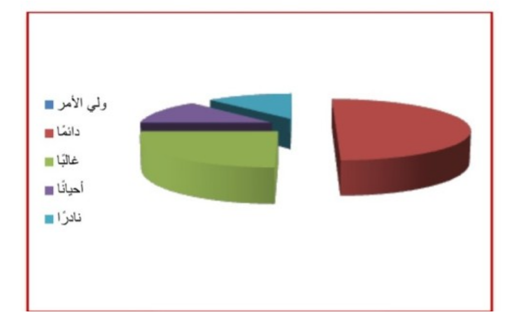
المحور الرابع: أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب

وكانت النتائج كالتالي:

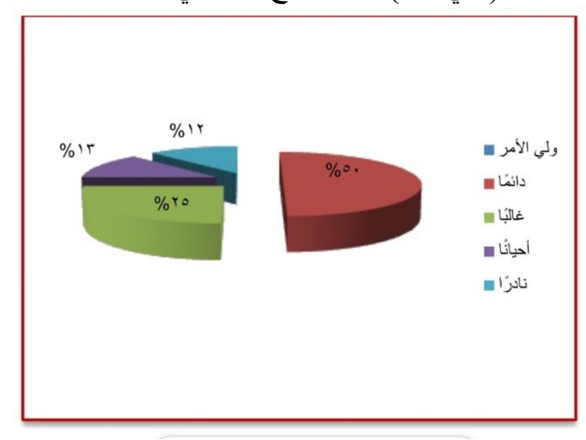
أ/ مدى رضا المستفيد (معلمة) عن المناخ التعليمي:



ب/ مدى رضا المستفيد (طالبة) عن المناخ التعليمي:



ج/ مدى رضا المستفيد (ولي أمر) عن المناخ التعليمي:



تحليل النتائج:

عند تحليل النتائج للوقوف على رأي المستفيد (معلمة –طالبة- ولي أمر) وجد ما يلي:

أ/ للإجابة عن السؤال الأول:

طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية وجدنا إن أفراد العينة يرون أن الإدارة في مدارس التعليم العام الحكومية تحرص على تطبيق الأنظمة واللوائح كما يرى المستفيدين أن روح التعاون والعلاقات الطيبة المبنية على الثقة والاحترام المتبادل هي السائدة بين المعلمين والإدارة وأولياء الأمور في المدارس الحكومية.

ب/ للإجابة على السؤال الثاني:

عن مدى رضا المستفيدين عن المناخ السائد بمراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية فبعد عرض وتحليل وتفسير الاستبانات وترتيب درجة الرضا عن المناخ السائد في المدارس الحكومية وفقاً لوجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المستفيدين وجد أن هناك جوانب يرضى عنها المعلمون ولكن ليس بدرجة كبيرة بل بدرجة متوسطة وأجلها يتمحور حول العلاقات الإنسانية أما الجوانب التي لا يرضى عنها المعلمون فتتعلق بما يخصهم من إجازات وأنظمة.

ج/ للإجابة على السؤال الثالث:

وهو عن دور المناخ المدرسي السائد في أداء المعلمين وذلك من وجهة نظر المستفيدين، فقد اتضح من خلال تحليل البيانات أن أفراد العينة يواقون على أن للمناخ المدرسي دور ينعكس على جميع أبعاد الأداء وبشكل عام فإن المستفيدين موافقون على أن المناخ المدرسي السائد له دور فعال في جميع جوانب العملية التعليمية.

د/ للإجابة على السؤال الرابع:

وهو أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب فقد تم تحديد معايير أساسية في تحليل هذا السؤال وهي (المعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، المعوقات الخاصة بالعلاقات الانسانية، المعوقات المتعلقة بإمكانات المدرسة وتجهيزها، المعوقات المتعلقة بضغوط العمل) وكانت الإجابات كالتالي:

❖ بالنسبة للمعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية:

١- تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة.

٢- عدم تفويض الإدارة للصلاحيات

٣- عدم مراعاة الإدارة لقدرات المعلمين عند توزيع المهام.

❖ أما فيما يتعلق بالمعوقات الخاصة بالعلاقات الإنسانية:

١- ضعف الاهتمام بالأنشطة التي تنمي روح المشاركة بين المعلمين.

٢- عدم تقدير أولياء أمور الطلاب لجهود المعلمين.

٣- عدم تقدير التلاميذ لجهود المعلمين التربوية تجاههم.

❖ أما أبرز المعوقات المتعلقة بإمكانات المدرسة وتجهيزها.

١- عدم توفر الوسائل التعليمية الكافية التي تساعد المعلم على أداء وظائفه التربوية.

٢- قلة الأدوات والخدمات اللازمة لممارسة الأنشطة اللاصفية .

٣- تدني مستوى النظافة داخل بعض المدارس.

ويمكن القول انه حسب رأي أفراد العينة فإن البيئة المدرسية غير مناسبة حيث أن أبرز المعوقات الواردة قد وافق عليها غالبية أفراد العينة:

❖ فيما يخص المعوقات المتعلقة بضغوط العمل

١- ارتفاع نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية.

٢- إلزام المعلم بشغل حصص الانتظار وريادة الصف.

٣- كثافة عدد الطلاب داخل الفصول.

٤- تقاعس أولياء الأمور عن محاسبة أبنائهم على الاخطاء.

٥- كثرة الأعمال الكتابية والإدارية التي يكلف بها المعلم.

٦- كثرة الأنشطة المدرسية التي يكلف بها المعلم.

التوصيات:

على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج نوصي بالتوصيات التالية:

١- من الأهمية الثقة في قدرات المعلم ومهارته والتي تؤهله لأداء دوره ف العملية التربوية، حيث أن تلك الثقة تعتبر عامل من عوامل المناخ المدرسي المناسب الذي يحفزه ويساعده على النمو المهني ويزيد من قدراته التربوية.

٢- الاهتمام بنظام الحوافز سواء المادية والمعنوية للمعلمين البارزين في ممارستهم التربوية والتعليمية، ومن تلك الحوافز مثلا تقليل نصاب المعلم المتميز من الحصص

الأسبوعية، ترشيحه للبعثات العلمية الخارجية، وتفريغه لمواصلة دراسته العليا وتفويضه لحضور الندوات والمؤتمرات العلمية والتربوية، وهذا إلى منحه العلاوات التشجيعية التي تتناسب مع ما بذل بمن جهد هذا بالإضافة إلى تكريمه... وهذا بلا شك يحفز باقي المعلمين على الاقتداء به والسير على نهجه.

٣- أن تعمل إدارة المدرسة على الموازنه بين عدد المعلمين ومساحة المدرسة وعدد الفصول الكائنة بها وبين عدد الطلاب حتى لا يحدث ازدحام وتضخم وضغوط في العمل قد يعيق المعلمين عن أداء دورهم التربوي والتعليمي بكفاءة وفاعلية.

٤- تخفيف الأعباء غير التدريسية الملقاه على عاتق المعلم مثل الإشراف وحضور الندوات والاجتماعات... حتى يتسنى له تطوير مستواه المهني ومن ثم التفرغ التام لعمله التربوي والتعليمي.

٥- الاهتمام من قبل إدارة المدرسة والقيادات التربوية العليا بتوفير الإمكانات والتجهيزات المدرسية للازمة بصفة دائمة ومستمرة وصيانتها الدورية والعمل على تطويرها.

٦- تخفيض نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية خصوصاً كلما تقدم في الخدمة، حيث يتناسب نصابه من الحصص مع عمره ومنحه دوراً إشرافيا في المدرسة حسب قدراته.

٧- الاهتمام بتنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين الإدارة والتلاميذ وأولياء الأمور داخل وخارج المجتمع المدرسي بحيث تكون تلك العلاقات قائمة على أساس من الاحترام والتقدير المتبادل والتعاون البناء لما لذلك من أثر بالغ في النهوض بمستوى الأداء التربوي بشكل عام.

٨- يجب إلحاق مدراء المدارس والمعلمين بدورات تدريبية تركز على تعريفهم بمهام ومسؤوليات العمل المدرسي وكيفية توظيف الإمكانات المتوفرة في إنجاح العملية التعليمية.

المراجع:

أحمد إبراهيم: ١٩٨٧م، تحديث الإدارة التعليمية والنظارة الإشراف الفني، دار المطبوعات الجديدة، الاسكندرية.
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض: ١٤٢٦/١٤٢٤ه، دليل التعليم العام، مؤسسة الخليوي الإعلامية، الرياض.
أنيس إبراهيم وآخرون: ١٩٧٢م، المعجم الوسيط، الجزء الأول والثاني، الطبعة الثانية، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع، استانبول.
الثبيتي عايد علي عيد:١٤١٠ه، المركزية وتأثيرها على مديري مدارس البنين بمنطقة الطائف التعليمية، رسالة دكتوراه.
جي رويشة: ١٩٨١م، علم الاجتماع الأمريكي، دراسة لأعمال تالكون بارسونز، ترجمة محمد الجوهري وأحمد زيد، د،ن، القاهرة.
الحاجي عبدالله ١٤١٣هـ، المدرسة والمجتمع، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
حسان، حسن وعبد العاطي الصياد: ١٤٠٦هـ أنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدارس المتوسطة السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٧، السنة السادسة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
عويسات مجدي ٢٠٠٥م، الإدارة الناجحة وتأثيرها على المناخ المدرسي ، بحث ميداني .

دور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني بمدينة حائل من وجهة نظر المشرفين التربويين

إعداد

عارف بن محمد الحربي

مدير إدارة التدريب والابتعاث بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل

استلام البحث : ٧ /٣/ ٢٠١٩   **قبول النشر: ١٨ / ٣ / ٢٠١٩**

مقدمة:

في ظل الثورة المعرفية المتسارعة وتطور وسائل الاتصال ، وما يترتب عليها من ظواهر ومشكلات، تبرز الإدارة المدرسية كعمل قيادي يحرص على استيعاب المستجدات ، ليصبح لزاماً عليها كأحد مجالات الإدارة ، أن تستجيب لهذه المستجدات وتواكب تلك التطورات والتقنيات التى شملت مجالات الإدارة ، وتستفيد باستفادة قصوى منها، ولكي يتم ذلك لابد من إدخال التكنولوجيا في الإدارة الحديثة ، وبالتالي التحول إلى الإدارة بالتعليم الإلكتروني (الإلكترونية) (أبو حشيش ، ٢٠٠٨م : ٢٠٨).

كما أن هدف إيجاد " المجتمع المعلوماتي" لا يمكن تحقيقه إلا بتكوين" الفكر المعلوماتي" بين أفراد المجتمع السعودي بمختلف المستويات ومن أهم المؤسسات التي يمكن الاستفادة منها في تكوين هذا المجتمع المؤسسات التربوية. والمتتبع لواقع استخدام تكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم في العالم يجد أن نسبة الاستخدام تزداد بسرعة منقطعة النظير متخطية بذلك العوائق والمشكلات والصعوبات ما استطاعت(الغامدي ، ٢٠١١م: ٤).

وإذا كانت التربية في مفهومها المعاصر، عملية للتغيير والتطوير، ولها من الآثار، والنتائج الإيجابية ما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائط الإصلاح والتقدم فإن نتائج هذه العملية منوطة إلى حدٍ كبير بإدارتها، التي تمثّل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتوجيهها، على أساس أن النجاح في أي عمل أو منظمة، يعتمد على الطريقة أو الأسلوب الذي تدار به تلك الأعمال أو المنظمات، وقدرة تلك المنظمات على توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٦م: ٧٤).

وفي بعد أخر أوضح العويسي(٢٠٠٣م) إن التغيير وإدارته والتخطيط له أصبح اليوم عنصرا أساسيا في الإدارة المدرسية الفعالة، وهو سمة المدير العصري الناجح فالمدير الذي لا يدرج التغيير ضمن استراتيجية التطوير التي اعتمدها في مدرسته، لا يمكن أن يصل بمدرسته إلى التميّز والتفوق،إذ كيف نتوقع من مدير مدرسة تجديدا وتطويرا وحيوية وتقدما وهو لا يؤمن بالتغيير الهادف المخطط.

وانطلاقاً من ضرورة فاعلية دور مدير المدرسة في العمل الإداري المدرسي وتحقيق أهداف المدرسة وتحقيق كل المهام السابقة ، فمن الضروري مراعاة تطبيق بعض المبادئ والأسس الهامة مثل : الإدارة الهادفة، والقيادة الجماعية والعلاقات الإنسانية الطيبة ، والكفاءة في الإدارة ، بالإضافة إلى إدخال التكنولوجيا في الإدارة (أبو حشيش ، ٢٠٠٨م: ٢٠٨).

وذلك لان استخدام التكنولوجيا الحديثة يساعد المدير على التغلب على كثير من العقبات التي تواجهه في الجوانب الإدارية والفنية وتوفير الوقت للتفكير في الجوانب التطويرية لاتخاذ قرارات سليمة بدلا من الانشغال في جوانب إدارية روتينية (المنيع ، ١٤٢٩هـ : ٥) .

وفي هذا السياق يبرز التعليم الإلكتروني كأحد أهم المستحدثات التربوية للعملية التعليمية المعاصرة وأنه في الحقيقة أصبح سمة أساسية لكثير من المؤسسات التعليمية الحديثة، وذلك لما للتعلم الإلكتروني من دور في المساهمة في إعداد جيل من الخريجين القادرين على التعامل مع متطلبات القرن الجديد، ومواكبة تطوراته المتلاحقة، والاستفادة منه في إثراء حياتهم المعرفية، والثقافية، والاجتماعية، والوجدانية، فلم تَعد وظيفة التعليم تقتصر على إكساب المعلومات، بل أصبحت تهتم بدور المعلومات وتوظيفها فى تشكيل الشخصية المتكاملة للمعلم والمتعلم (المهدي، ٢٠١١م: ٥).

مشكلة البحث:

تكّمُن مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الأتي:

ما دور مدير المدرسة الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني بمدينة حائل من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما دور مدير المدرسة الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال الدور الإشرافي للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟
٢. ما دور مدير المدرسة الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تدريب وتطوير المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟
٣. ما دور مدير المدرسة الابتدائية في تهيئة البنية التحتية للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المشرفين التربويين حول دور مديري المدرس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني وفقاً لخبرة المشرف التربوي ، والمؤهل العلمي ، والدورات التدريبية ؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلي :

١- التعرف على دور مدير المدرسة الابتدائية في تفعيل الدور الإشرافي للمعلمين من خلال التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٢- التعرف على دور مدير المدرسة الابتدائية في تطوير المعلمين من خلال التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٣- التعرف على دور مدير المدرسة الابتدائية في تهيئة البنية التحتية من خلال التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين .

٤- التعرف على الفروق بين أراء المشرفين التربويين حول دور مديري المدرس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني وفقاً لخبرة المشرف التربوي، والمؤهل العلمي ، والدورات التدريبية .

أهمية البحث:

اكتسب هذا البحث أهميته مما يلي:

١- ارتباط البحث بجهة حكومية ذات أثر بالغ وتلعب دورا هاما في حياة المواطنين والمقيمين في المملكة العربية السعودية من خلال إدارتها للمدارس التي هي الأساس الذي تعتمد عليه عملية التحديث لكافة مؤسسات الوطن.

٢- إلقاء الضوء على المجالات والجوانب التي يعطيها مدير المدرسة الأولوية في تفعيل التعليم الإلكتروني بالمدارس .

٣- تأتي أهمية هذا البحث أيضاً من كونه يتناول أراء المشرفين التربويين بمدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل التعليمية على تحديد مدى أهمية وحيوية دور مديري المدارس في تفعيل التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم الابتدائي .

٤- يأمل الباحث أن تضيف نتائج هذا البحث المزيد من الدعم والاهتمام بتفعيل التعليم الإلكتروني في المدارس المختلفة ؛ مما ينعكس ذلك علي تطوير أداء المعلمين والمشرفين التربويين والمدراء بالإضافة إلى تطوير البنية التحتية لهذه المدارس.

حدود البحث :

للبحث حدود معينة يمكن إيضاحها على النحو الأتي :

أ – الحدود الموضوعية :

اقتصر البحث على تحديد الأدوار التي يجب أن يقوم بها مديري المدارس الابتدائية لتفعيل التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين من خلال (الدور الإشرافي- تطوير المعلمين- وتهيئة البنية التحتية).

ب ـ الحدود البشرية :
اقتصر البحث على المشرفين التربويين بمدينة حائل .
ج – الحدود المكانية :
اقتصر البحث علي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة حائل، وعددها (٥٨) مدرسة.
د – الحدود الزمنية :
تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ
مصطلحات البحث :
١ـ **الدور :** مجموعة الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ماهو متوقع في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في مواقف مختلفة "(مرسي، ٢٠٠١ م: ١٣٩)
يعرف الدور في هذا البحث إجرائياً بأنه " جميع المهام الإدارية والإشرافية التي يقوم بها مدير المدرسة وفق كفاياته المعرفية والمهنية من أجل تفعيل التعليم الإلكتروني بمدارس المرحلة الابتدائية من خلال (الدور الإشرافي- تطوير المعلمين- و تهيئة البنية التحتية).
٢ـ التعليم الإلكتروني :
يعرف بأنه " هو نظام يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسب الآلي في تدعيم وتوسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها : أجهزة الحاسب الآلي ، الشبكة العالمية للمعلومات والبرامج الإلكترونية المعدّة إما من قبل المختصين في الوزارة أو الشركات (المهدي ، ٢٠١١م: ١٠)
ويمكن تعريف التعليم الإلكتروني في هذا البحث على أنه " نظام يستخدم تقنيات المعلومات والحاسب الآلي وشبكة المعلومات الدولية من قبل مدير المدرسة في تطوير العملية التعليمة من خلال الدور الإشرافي- تطوير المعلمين- و تهيئة البنية التحتية بالمدارس الابتدائية .
الإطار النظري والدراسات السابقة:
مفهوم مدير المدرسة :
يعرف مدير المدرسة بأنه: شخص مؤهل علمياً ومهنياً لديه القدرة على القيام بوظائف الإدارة داخل المدرسة بكل كفاءة ليسهم في تقديم الخدمة التربوية والتعليمية وتحقيق أهداف المجتمع على جميع المستويات(الغامدي ، ٢٠٠٨م : ١٣).
الصفات التي يجب توافرها في مدير المدرسة :
تعتبر إدارة المدرسة من المهام الصعبة والحساسة التي تتطلب من صاحبها لكي يكون مديرًا ناجحًا، وقادرًا على القيام بواجباته على الوجه الأكمل أن يكون ومن أهم هذه الصفات:

١- توفر الصحة الجيدة، بجانبيها الجسمي والنفسي، إذ أن ذلك يزيد من فرص نجاح مدير المدرسة في دوره القيادي. كذلك يلزم مدير المدرسة أن يهتم بمظهره الشخصي ويعتني بها ومن الصفات المهمة أيضًا والتي ينبغي أن تتوفر في مدير المدرسة، الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير، لأنها وسيلته الهامة في نقل أفكاره إلى الآخرين(الزهيري ، والليثي ، ٢٠١٠م: ١٣٢).

٢- القوة ألشخصية والقدرة على التأثير في الآخرين، وجذب ثقتهم فيه، من الصفات المهمة واللازمة لنجاح مدير المدرسة(نصر،٢٠١٠م:٨٨).

٣- قدرته على تكوين علاقات إنسانية نشطة، والقيادة الديمقراطية الرشيدة، وميله إلى التجديد والتغيير المتمهل المدروس. ومما يساعد مدير المدرسة على النجاح في عمله أيضاً أن يتمتع بكفاءة عالية، وان يكون مشهوداً له بحسن السمعة، والماضي المشرف، وان يكون قادرًا عل الحسم والبت في الأمور، والوصول إلى قرارات سليمة وحكيمة. (الزهيري ، والليثي ، ٢٠١٠م: ١٣٢).

مهام مدير المدرسة:

يمكن تحديد مهام مدير المدرسة في الأمور الآتية :

- إدارة التعليم :

ويقصد بإدارة التعليم أجهزتها الفنية والإدارية والمالية تلك التى لابد أن تتابع التنفيذ التربوي في المدرسة علمياً وإدارياً ومالياً ، وأن يكون بينها وبين المدرسة حوار مستمر في كل خطوات العمل .

- الإشراف التربوي:

يشمل الإشراف التربوي إشراف المدير على أعمال المعلمين والطلبة معًا، وقبل الخوض في هذا الموضوع .

- التقويم والضبط:

إن التقويم والضبط أمران هامان جدًا لنجاح المدرسة، ذلك أن العمل في أي مجال من مجالات الحياة لابدَّ وأن يظهر فيه مشاكل ومصاعب وأخطاء، وإن هذا الأمر بالطبع يتطلب دراسة تلك المشاكل والأخطاء دراسة جدية، والعمل على تصحيحها وتقويمها.

- العلاقات الإنسانية :

يجب أن يراعي المدير تحقيق الانسجام مع المعلمين، ويراعي المعلمين الجدد، حيث يدعم ما يراه فيه من اتجاهات سليمة، ويوجه النقد الودي إلى ما يلمسه فيه من عيوب، بالإضافة إلى إقامة علاقات إنسانية حميمة مع آباء التلاميذ ، وجميع العاملين بالمدرسة .(الحقيل ، ١٤١٧هـ: ٤٦- ٤٧) .

ويضيف (العردان،٢٠٠٧م:١٢٨-١٢٩) من المهام التي يقوم بها مدير المدرسة:

١- الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة، والعمل على تحقيقها.

٢-تهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ونموه من جميع الجوانب واكتساب الخصال الحميدة .
٣- المحافظة على الانسجام مع الهيئة التدريسية، والبيئة المدرسية من خلال فهم متبادل بين أطراف العملية التربوية جميعها.
٤- تأصيل القيم وإنشاء مجموعة من الإجراءات لتحقيق رؤية المدرسة..
٥- الإدارة والتخطيط وحفظ السجلات ورسم الإجراءات.
٦- إيضاح الأسباب للموظفين؛ للقيام بمهام محددة.
٧- إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة التدريس لأهدافهم، وتوفير المواد اللازمة لذلك.
٨- التعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم وتسهيل مهماتهم ومتابعة تنفيذ توصياتهم وتوجيهاتهم .
٩- الإشراف على برامج التوجيه والإرشاد في المدرسة والاهتمام بها ومتابعة دراسة نتائج الاختبارات وتحليلها واتخاذ ما يلزم من إجراءات في ضوء ذلك.
١٠- القيام بأي أعمال أخري تسندها إليه إدارة التعليم؛ مما تقتضيه طبيعة العمل التعليمي .

ومن خلال ما سبق يري الباحث أن مدير المدرسة هو المسؤول الأول والأخير عن المدرسة ومحتوياتها والخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة مستثمرًة في ذلك كل قدرات طاقهما وإمكانات أجهزتها ، بما في ذلك وسائل التعليم الإلكتروني، ويسعى مدير المدرسة قدر استطاعته تذليل الصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التعليم، وهو لذلك يدعم استخدام تقنيات ووسائل التعليم الإلكتروني وشراءها وتصنيعها، ويوفر الميزانية المخصصة لذلك.

الكفايات التكنولوجية لمدير المدرسة :

يعرف الحضيبي (٢٠٠٧م :٧٩) الكفايات بأنها:المعارف والقدرات التي يستطيع الفرد اكتسابها لتصبح بالتالي جزءًا من سلوكه، ويستطيع أداءها بنجاح ولاسيما في المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي .

كما يعرفها العريني(٢٠٠٣م: ١٥) بأنها قدرة الفرد على انجاز عمل ما حسب معايير محددة يستدل عليها بسلوك ظاهري قابل للقياس والتقويم يسمى الأداء.

وتعرف الكفايات التكنولوجية بأنها : المعلومات والمهارات والاتجاهات الخاصة بمجال التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم ، اللازمة للعنصر البشري ، ليصل إلى درجة من الإتقان في آدائه لمهام وظيفته(سالم، ٢٠٠٤ م: ٢٦٠).

يمكن تعريف الكفايات الأساسية لمدير المدرسة بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يلزم توفرها لدى مدير المدرسة ليتمكن من ممارسة

أدواره القيادية والإدارية والفنية وفق مستوى أداء يحدده النظام ، و يمكن ملاحظته وقياسه. (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٧م)

وبالتالي فالكفاية تتضمن العناصر التالية:

- القدرة التي تتكون من معارف ومهارات ومعارف واتجاهات يمكن تعلمها واكتسابها .
- الارتباط بدور محدد يقوم به الفرد الذي لديه استعداد لاكتساب الكفاية.
- إمكانية ترجمة هذه الكفايات في شكل سلوك ظاهر يمكن قياسه.

وفي ظل التحولات العالمية في مجال التكنولوجيا ،أصبحت الكفاءات المطلوبة لمدير المدرسة في هذا المجال ما يلي:

- أن تكون لديه القدرة على فهم واستيعاب التقدم المستمر في ميدان التعليم الإلكتروني وتوظيف هذا التقدم في عمليات التخطيط والأعمال الإدارية والتقيم وإجراء الأبحاث
- أن يكون رائداً للمدرسة والإداريين ، وجميع العاملين معه في تشجيعهم على تقبل واستيعاب التكنولوجيا .
- أن يحسن الاستفادة من المصادر المتعددة للمعلومات ، ومن المواد التعليمية المتوفرة على شبكة الإنترنت (عميرة ، ٢٠٠٦م: ٣) .

وتعتبر الكفايات التكنولوجية من الكفايات الأساسية التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة الابتدائية ، ويقترح الباحث الكفايات الآتية التي يجب توافرها في مدير المدرسة ، ومن هذه الكفايات :

١- الكفايات المعرفية المرتبطة بمجال التعليم الإلكتروني .
٢- كفايات تكنولوجيا التعليم الآدائيه المرتبطة باستخدام الأجهزة التعليمية .
٣- كفايات تكنولوجيا التعليم الآدائيه المرتبطة باستخدام شبكة المعلومات الدولية.
٤- كفايات تكنولوجيا التعليم الآدائيه المرتبطة بمجال خدمة المجتمع .

التعليم الإلكتروني :

التعليم الإلكتروني كمفهوم ظهر حديثا منذ حوالى ثماني سنوات على وجه التقريب، ويؤكد البعض الآخر على ظهوره منذ خمسة عشرة عاما، وهناك مفاهيم عديدة مختلطة بمفهوم التعليم الإلكتروني من أهمها ما يلي: التعليم المرتكز على الكمبيوتر ، والتعليم من بعد، والتعليم المرتكز على الإنترنت، والتعليم المحمول، والتعليم الشبكي ، والتعليم المباشر على الخط، والتعليم المرتكز على المصادر ، والتعليم المرتكز على التكنولوجيا، والتعليم المرتكز على الويب. ولا شك أن هناك تماثلات تجمع فيما بين المصطلحات السابقة من ناحية وبينها وبين التعليم الالكتروني من ناحية أخرى، وهذا لا يعنى عدم وجود تمايزات دقيقة فيما بينها، فضلا على وجود علاقات ارتباطيه فرعية تجمع بين تلك المجموعات، وفي جميع الأحوال يمكن

اعتبار جميع أنواع التعليم السابقة متضمنة في التعليم الإلكتروني أو يتضمنها التعليم الإلكتروني(المهدي، ٢٠١١م: ٩)

وبناءً على ذالك تعددت التعريفات للتعليم الإلكتروني فيعرف التعليم الإلكتروني بأنه "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته و وسائطه المتعددة من صوت وصورة ، ورسومات ، وآليات بحث ، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في ايصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة" (الموسى ، ٢٠٠٣ م: ٦).

كما يعرف التعليم الإلكتروني بأنه " منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل) الإنترنت، الإنترانت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص الممغنطة، التليفون، البريد الإلكتروني، أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد (لتوفير بيئة تعليمية / تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادًا على التعليم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم (سالم ، ٢٠٠٤م: ٢٨٩)

ويشير التعليم الالكتروني إلى استخدام التكنولوجيا في دعم وتعزيز وتيسير العملية التعليمية باستخدام تقنيات الاتصال المعتمدة على الحاسبات والشبكات والوسائط المتعددة كالأقراص المدمجة والبرمجيات التعليمية وآليات وروابط البحث في المكتبات الالكترونية والانترنت والبريد الإلكتروني وساحات الحوار والنقاش ، أي أنه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريسية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمدراء متخطية حواجز الزمان والمكان ومعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التفاعلية التي توفر بيئة تعليمية افتراضية متعددة المصادر والوسائط(زيتون ، ٢٠٠٥م: ١٢).

كما أنه مدخل للتعليم والتعليم، يقوم على استخدام التقنية الحديثة في بناء محتوى التعليم وأنشطته، وتصميم أساليب التقويم، وتوصيله للمتعلم، وفى تحقيق التواصل والتفاعل بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم والزملاء، والمشاركة في المعلومات، وتبادلها بصورة متزامنة في أي وقت وأي مكان(حجازي،٢٠٠٨م: ١٦).

أنماط التعليم الإلكتروني:

يعتبر التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الجديدة في منظومة التعليم، والتعليم الإلكتروني E-Learning هو المصطلح الأكثر استخداما حيث نستخدم أيضا مصطلحات أخرى مثل : electronic education / online learning/ virtual learning / web based education.(سالم، ٢٠٠٦م: ٣٠١)

ويشير التعليم الإلكتروني إلى التعليم بواسطة تكنولوجيا الإنترنت حيث ينشر المحتوى عبر الإنترنت أو الانترنت، وتسمح هذه الطريقة بخلق روابط مع مصادر خارج الحصة. ويقدم التعليم الإلكتروني في نوعين أو نمطين من التعليم:

النمط الأول : التعليم التزامني. وهو التعليم على الهواء الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أمام أجهزة الكمبيوتر لإجراء النقاش و المحادثة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة أو تلقي الدروس من خلال الفصول الافتراضية.

النمط الثاني : التعليم غير التزامني. وهو التعليم غير المباشر الذي لا يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أو في نفس المكان، ويتم من خلال بعض تقنيات التعليم الإلكتروني مثل البريد الإلكتروني حيث يتم تبادل المعلومات بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم في أوقات متتالية، وينتقي فيه المتعلم الأوقات والأماكن التي تناسبه.(زيتون، ٢٠٠٥م: ٩)

ويعتبر التعليم الإلكتروني هو أساس التعليم عن بعد وهو أحد نماذج التعليم عن بعد، حيث يكون للمتعلم الدور الأساسي في البحث، وفي المبادرة، وفي تبادل المعلومات (سالم، ٢٠٠٤م: ٢٩٠)

دور مدير المدرسة في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال الدور الإشرافي للمعلمين:

يهدف الإشراف التربوي ترغيب المعلم في مهنته ومدرسته وتجنيبه المشكلات التربوية والتعليمية ومساعدته في تشخيص ما يلقاه المتعلمون من صعوبات في عملية التعليم.

ويعتبر المعلم أهم عنصر من عناصر العملية التربوية، فعلى كفاءته وفاعليته تعتمد اعتماداً كبيراً مخرجات النظام التربوي سواء تجسدت تلك المخرجات في إعداد التلاميذ أو في مستوياتهم النوعية.

ويؤكد عبد الهادي (٢٠٠٢م: ٥٦) على أن الإشراف بصفته قيادة تربوية ينبغي أن يتمثل في السلوك الإشرافي الذي يقوم به المشرف أو المعلم ويتأثر به الطلاب، وتعتمد قدرة المشرف التربوي على القيادة على مدى مساعدته للمعلمين والتنسيق بينهم، ودعم وتبني قيمهم وتحسسه لمشاعرهم وإدراكا تهم، فالإشراف الحديث عملية تعاونية تطلب توفير الثقة والتقدير المتبادل بين المشرف والمعلم بما يمكنهم من الوصول إلى مفاهيم مشتركة حول القضايا التي تهمها للعمل.

ويمكن تفعيل الدور الإشرافي للمعلم من خلال التعليم الإلكتروني بتفعيل النظام المعلوماتي للطالب (عزازي، ٢٠١٠م: ١٣) ويشتمل علي:

- تسجيل حضور الطلاب ، ومعدلاته هذا الحضور.
- تسجيل مستوي تقدم الطلاب.

- الملاحظات على كل طالب .
- قوائم مراجعة الطلاب.
- الواجبات والأنشطة الخاصة بالطالب .
- ميول الطلاب الخاصة .

دور مدير المدرسة في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تدريب وتطوير المعلمين:

يجب أن تؤدي الإدارة المدرسية دورًا مهمًا في توجيه المعلمين وحثهم على استخدام التقنيات التربوية، حيث أن تحفيز مدير المدرسة يشجع المعلمين على استخدام التقنيات، بالإضافة إلى دوره كمشرف مقيم يقدم التوجيه والإرشاد للمعلمين في مجال التقنيات التربوية والتعليم الإلكتروني ، وذلك للرقي بالعملية التعليمية (المشيقح ٢٠٠٠م :٨).

وبالتالي فتفعيل التعليم الإلكتروني في تدريب المعلمين وتنمية قدراتهم له دواعي عديدة منها الثورة المعرفية والتكنولوجية الجديدة، تعاظم دور المكون التكنولوجي في العملية التعليمية، تغير أدوار المعلم، وظهور أدوار جديدة له، تحقيق التعليم مدى الحياة والتعليم الذاتي ، الارتقاء بمستوى جودة الطلاب ، وإكسابهم مهارات العصر(عزازى، ٢٠١٠م: ١٠٣٥- ١٠٨٧).

الدراسات السابقة:

من خلال محاولة للباحث بحصر الدراسات السابقة التي تناولت مدراء المدارس وتوجهاتهم في تفعيل التعليم الالكتروني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. إلا أن هناك بعض الدراسات التي تناولت مفهوم التعليم الالكتروني وعلاقته بالعملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

- قام المؤمني (٢٠٠٤) بدراسة هدفت للكشف عن توجهات مديري المدارس الثانوية الاردنية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والتوجهات نحو إدارة التغيير من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى عال من التوجهات العامة نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات وجهة نظرهم، ووجهة نظر معلميهم. كما أن أن توجهات المديرين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات قد ارتبطت إيجابيا بًإدارة التغيير، وذلك من وجهة نظر المديرين والمعلمين.
- وفي دراسة للصايغ (٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على مهام مديري المدارس الحكومية في مجالات استخدام التقنيات التربوية في المدارس الحكومية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة قيام مديري المدارس الحكومية بمهامهم في استخدام التقنيات التربوية كانت كبيرة جدًا، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة مديري المدارس الحكومية في

مديريات محافظات شمال الضفة الغربية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومديرية التربية والتعليم.

- كما جاءت دراسة العتيبي (٢٠٠٦) للكشف عن معوقات التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظرالقادة التربويين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من معيقات التعليم الإلكتروني، من أن أكثر المعيقات الخاصة بالمعلم هي افتقار المعلم إلى آليات التعلم الالكتروني، وكثرة الأعباء المطلوبة من المعلم، أما بالنسبة للمعيقات الفنية فقد كانت عدم جاهزية البنية التحتية المعلوماتية، وعدم توفر الاتصالات بشبكة الاتصال السريع، أما بالنسبة للمعيقات الإدارية فكانت عدد الطلبة في الصف الواحد، وقلة عدد أجهزة الحاسوب في المدرسة، أما بالنسبة للمعيقات التنظيمية فكانت عدم توافر المكان المناسب، والنقص في الكوادر البشرية، وأخيرا في مجال المعيقات المالية، فقد كان أكثرها التكلفة المادية المرتفعة لهذا النوع من التعلم. كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معيقات التعليم الإلكتروني لصالح الإناث، والخبرة الأقل، والمؤهل العلمي الماجستير والدكتوراه في أكثر المعيقات.

- وفي دراسة لعميرة (٢٠٠٦) هدفت للتعرف على دور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تطوير الإدارة المدرسية من خلال نظر المشرفين التربويين ومدير المدارس الثانوية في مديريات التربية ، كما سعت التعرف أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي(والخبرة والعمر) وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدراس الثانوية لدور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تطوير الإدارة المدرسية كانت عالية في الجانبيين الفني والإداري وفي المجالات جميعها ، كما أن هناك فروق في مجالات الجانبين الإداري والفني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور والمؤهل العلمي ، كما لا يوجد فروق ترجع لمتغير الخبرة .)

- وفي دراسة للحمدان والعنزي (٢٠٠٨) وهدفت إلى التعرف على أهمية الإدارة الإلكترونية في عملية الاتصال الإداري بالمدارس الابتدائية في دولة الكويت ، والكشف عن الفروق بين آراء عينة الدراسة حول أهمية الإدارة الإلكترونية في عملية الاتصال الإداريوتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود آثر فعال لأهمية الإدارة الإلكترونية في عملية الاتصال الإداري تتمثل في: الاتصالات الرسمية ، التغلب على البعد الجغرافي بين المناطق التعليمية ،واستخدام البريد الإلكتروني كوسيلة اتصال. كما أن هناك معوقات تحول دون تفعيل الإدارة الإلكترونية بشكل فعال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأهمية الإدارة الإلكترونية يعزى لمتغيرات النوع والخبرة في الإدارة المدرسية والمؤهل العلمي.

- وجاءت دراسة العبدالكريم (٢٠٠٩) للتعرف على مدي استخدام طرق التعليم الإلكتروني وعلى الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاورها باختلاف

خصائصهم الشخصية والوظيفية، والتعرف على المجالات والمستويات الدراسة التي يستخدم فيها التعليم الإلكتروني ، كما هدفت إلى التعرف على إيجابيات وسلبيات ومعوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج من أهمها : وجود مواقع للمدارس على الإنترنت، وتوفير شبكة إنترنت في الدراسة، وأن للمعلمات معرفة بكيفية استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني، كما أن لا توجد فروق ذات دلالة بين المؤهل الخبرة والدورات واستخدام التعليم الإلكتروني.

- وفي دراسة للرايقي (٢٠١٠) هدفت هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة للتقنيات الحديثة لإدارة أوقاتهم، والتعرف على مدى أهمية إدارة الوقت المستند على التقنية الحديثة من وجهة نظرهم، والكشف عن أثر متغيرات (الخبرة ، التدريب ، العمر) على استجابات العينة. وتمثلت أبرز النتائج في أن مدى أهمية تقنيات (الأجهزة ، والبرامج الحاسوبية ، والاتصالات) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة جاءت بدرجة أهمية (عالية) كما لا توجد فروق في متوسطات درجات استخدام التقنيات الحديثة لإدارة الوقت تعزى لفئات (العمر ، المؤهل ، الخبرة ، الدورات) .

التعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال ملاحظة الدراسات السابقة نجد أنه لا توجد دراسة تناولت دور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بينما كان هناك اتفاق علي ضرورة التعليم الإلكتروني بالمدارس واستعمالة من قبل مديري المدارس حيث اتفق البحث مع دراسة كل من(المؤمني،٢٠٠٤)، (الرايقي، ٢٠١٠ م) ، كما اتفقت أيضا مع دراسة (العبد الكريم، ٢٠٠٩ م) في أهمية التعليم الإلكتروني بالنسبة للطلاب والمعلمين حيث من الممكن لو استخدم التعليم الإلكتروني وكان للمدير دور فعالاً أن يزيد تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم ،كما نستنتج أن بعض من هذه الدراسات، بحثت دور التعليم الإلكتروني في عملية الإتصال الإداري مع رصد المعوقات التى تحول دون استخدامه، مثل دراسة (الحمدان ، العنزي ، ٢٠٠٩ م).

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. والذي يعرف بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منه وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها". (العساف،٢٠٠٣م: ٩١)

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع المشرفين التربويين التابعين لمكاتب إشراف مدينة حائل التعليمية ، للعام الدراسي ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ، وعددهم (١١٧) مشرفاً تربوياً ، ونظراً لمحدودية مجتمع البحث ، استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد المجتمع ، من خلال تطبيق الاستبانة على جميع المشرفين التربويين في مكاتب التربية والتعليم وإدارة الإشراف في الإدارة ، وإدارة التجهيزات.

وبلغت نسبة من يحملون مؤهل (بكالوريوس) من أفراد العينةب (٩١,٨٣%) من إجمالي أفراد المجتمع، يليهم من مؤهلهم العلمي (دراسات عليا) بنسبة (٦,٣٥%)، ثم (دبلوم معلمين) بنسبة (١,٨٢%). كما أن أغلب أفراد مجتمع البحث خبرتهم في الإدارة (أكثر من ١٠ سنوات) بنسبة (٥٢,٧٤%) من إجمالي أفراد المجتمع ، يليهم من خبرتهم (من ١ إلى أقل من ٥ سنوات) بنسبة (٢٣,٦٣%)، وبنفس النسبة من أصحاب الخبرة (من ٥ إلى أقل من١٠سنوات). كما أن أغلب أفراد مجتمع البحث من الحاصلين على الدورات بنسبة (٦٤,٥٥%) من إجمالي أفراد المجتمع ، وكانت أقل نسبة للمشرفين الذين لم يحصلوا على دورات في مجال الإدارة حيث كانت نسبتهم (٣٥,٤٥%) من إجمالي أفراد مجتمع البحث.

أداة البحث:

قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من ثلاث محاور هي:

المحور الأول : .دور مدير المدرسة في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال الدور الإشرافي واشتمل على (١٠) عبارات.

المحور الثاني: دور مدير المدرسة في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تدريب وتطوير المعلمين، واشتمل على (١٠) عبارة .

المحور الثالث: دور مدير المدرسة في تهيئة البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ، واشتمل على (١٠) عبارات .

صدق أداة البحث:

اعتمد الباحث للتحقق من صدق الأداة على طريقتين الأولى هما :

-طريقة الصدق الظاهري للإستبانة : (Face validity)

بعد بناء الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على سعادة المشرف وعلى مجموعة من أساتذة كليات التربية في تخصص التربية بالجامعات السعودية وعددهم (١١) أستاذاً. وفي ضوء التوجيهات التي أبداها الأساتذة المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٨٠%) من المحكمين سواء بتعديل الصياغة أو حذف بعض العبارات.

صدق الاتساق الداخلي: (Internal) (Consistency):
قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للإستبانة ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة للمحور الذي تنتمي إليه العبارة ، كما يوضح ذلك الجدول الأتي :

جدول (١)
معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
١	٠,٨٦*	١١	٠,٧٦*	٢٠	٠,٧٨*
٢	٠,٧٩*	١٢	٠,٦٨*	٢١	٠,٦٦*
٣	٠,٨٣*	١٣	٠,٦٨*	٢٢	٠,٥٨**
٤	٠,٦٧*	١٤	٠,٨٢*	٢٣	٠,٨٥*
٥	٠,٧٩*	١٥	٠,٩٥*	٢٤	٠,٩٤*
٦	٠,٩٤*	١٦	٠,٥٩**	٢٥	٠,٦٩*
٧	٠,٥٨**	١٧	٠,٨٣*	٢٦	٠,٨٤*
٨	٠,٧٤*	١٨	٠,٦٩*	٢٧	٠,٦٨*
٩	٠,٧٩*	١٩	٠,٧٨*	٢٨	٠,٧٩*
١٠	٠,٨٥*				

*** دالة عند (,01)** **** دالة عند (,05)**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط درجة كل عبارة بمحورها الذي تنتمي له جاءت محصورة للإستبانة بين (٠,٥٨- ٠,٩٥) وهى قيم مرتفعة يشير إلى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالمحور الذي تنتمي إليه ، مما يشير إلى اتساق عبارات كل محور من محاور الاستبانة ، والجدول الآتي يوضح الاتساق بين المحاور والدرجة الكلية للمحور الذي تمثله :

جدول (٢)

قيم معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للإستبانة التي ينتمي إليها

المحور	محاور الاستبانة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للإستبانة
الأول	دور مدير المدرسة في تهيئة البنية التحتية للتعليم الإلكتروني	٠,٨٤*
الثاني	دور مدير المدرسة في تفعيل التعليم الإلكتروني خلال تدريب وتطوير المعلمين	٠,٨١*
الثالث	دور مدير المدرسة في تفعيل التعليم الإلكتروني خلال الدور الإشرافي	٠,٩١*

* **دالة عند (01,)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للإستبانة التي ينتمي إليها المحور هي قيم عالية ، حيث تتراوح قيم معاملات الارتباط للمحاور بالدرجة الكلية لإستبانة (٨١, ٠-٩١, ٠) مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

ثبات أداة البحث:

لقياس مدى ثبات أداة البحث (الاستبانة) للتحقق استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach). حيث طبقت المعادلة على (٤٠) مشرفاً تربوياً، وبلغت قيم معامل الثبات ٠,٨٩ ، ٠,٨٥ ، ٠,٩٤ ، ٠,٩٤ وذلك على التوالي.

نتائج البحث ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول : ما دور مدير المدرسة الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تهيئة البنية التحتية من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لكل عبارة من عبارات المحور الأول والمتعلق بدور مديري المدارس الابتدائية في تهيئة البنية التحتية لاستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين .

ويبيّن الجدول(٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابة أفراد العينة على عبارات هذا المحور.

جدول (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابة أفراد المجتمع على عبارات دور المدير في تهيئة البنية التحتية للتعليم الإلكتروني

الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الفقرة	رقم العبارة
١	يتواصل مع تقنية المعلومات بالإدارة لتوفير شبكة للانترنت بالمدرسة	٣,٦٥	،٩٦	عالية	٤
٢	يجهز معمل للحاسب الآلي بالمدرسة من خلال التعاون مع قسم التجهيزات بالإدارة	٣,٣٢	١,٠٢	متوسطة	٣
٣	يتعاون مع قسم التجهيزات المدرسية لتوفير الأدوات والمواد الخام اللازمة لإنتاج وسائل التعليم الالكتروني	٣,٢٧	١,٠٠٤	متوسطة	٢
٤	يشارك مع التجهيزات المدرسية في الإدارة لتجهيز الفصول الدراسية لتطبيق التعليم الالكتروني	٢,٩٥	،٩٣	متوسطة	٦
٥	يحدد احتياجات المدرسة من وسائل التعليم الإلكتروني	٢,٩٤	١,٠٢٥	متوسطة	١
٦	يُفعل ملحقات وسائل التعليم الالكتروني من خلال التعاون مع قسم التجهيزات بالإدارة.	٢,٨٣	،٨٤	متوسطة	٩
٧	ينسق مع تقنية المعلومات بالإدارة لتقديم برمجيات جاهزة للمعلمين خاصة بالمناهج	٢,٨١	١,٠٢	متوسطة	٥
٨	يوفر الدعم الفني اللازم للتعليم الإلكتروني بالمدرسة .	٢,٧٦	،٩٦	متوسطة	٧
٩	ينشئ موقع Web للمدرسة على شبكة الانترنت أو الشبكة المحلية من خلال التعاون مع تقنية المعلومات بالإدارة .	٢,٥٣	١,٠٤	ضعيفة	١٠
١٠	يشارك في اللجان الفنية المسئولة عن مواصفات وسائل التعليم الإلكتروني الموجودة بالمدرسة .	٢,٤٨	،٩٨	ضعيفة	٨
المتوسط الكلي للمحور الأول		٣,٠٦٦	٠,٩٨	متوسطة	

يبين الجدول (٣) أن دور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تهيئة البنية التحتية من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة (متوسطة) و قد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٤٨ - ٣,٦٥) وكان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٣,٠٦٦) .

وجاءت الفقرة رقم (٤) والتى تنص على " يتواصل مع تقنية المعلومات بالإدارة لتوفير شبكة للانترنت بالمدرسة " في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، بدرجة عالية، تلاها الفقرة رقم (٣) و التى تنص على "يجهز معمل

للحاسب الآلي بالمدرسة من خلال التعاون مع قسم التجهيزات بالإدارة." بمتوسط حسابي (٣,٣٢) بدرجة متوسطة ، في حين جاءت الفقرة رقم (١٠) والتى تنص على " ينشئ موقع Web للمدرسة على شبكة الانترنت أو الشبكة المحلية من خلال التعاون مع تقنية المعلومات بالإدارة " بمتوسط حسابي (٢,٥٣) بدرجة ضعيفة ، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) والتى تنص على " يشارك في اللجان الفنية المسئولة عن مواصفات وسائل التعليم الإلكتروني الموجودة بالمدرسة "، بمتوسط حسابي (٢,٤٨) ، في الترتيب الأخير، بدرجة ضعيفة .

ويرجع الباحث سبب ضعف بعض العبارات فيما يتعلق دور مدير المدرسة في تهيئة البنية التحتية للتعليم الإلكتروني أنه فيما يتعلق بمشاركة مدير المدرسة في اللجان الفنية المسئولة عن مواصفات وسائل التعليم الإلكتروني الموجودة بالمدرسة إلى ما يلي:

- قلة خبرة المدير في هذا المجال .
- عدم قناعة المدير في التعليم الإلكتروني .
- كثرة المهام المناطة على مدير المدرسة ؛ مما يجعل ذلك عبء كبير عليه.
- الخوف من المسؤولية وخاصة أنه يترتب عليها بعض الأمور المالية .
- قلة توفير الصيانة الدائمة لهذه الأجهزة .
- خوف المدير من عدم استجابة الطلاب والمعلمين للنمط الجديد .

أما فيما يتعلق بإنشاء موقع web للمدرسة على شبكة الانترنت أو الشبكة المحلية من خلال التعاون مع تقنية المعلومات بالإدارة ، حيث أن هذه العبارة جاءت بمتوسط حسابي (٢,٥٣) في الترتيب الأخير، بدرجة ضعيفة ، ربما يرجع ذلك إلى الأسباب الآتية :

- عدم معرفة مدير المدرسة بلغات البرمجة أو بعض منها .
- عدم دارية مدير المدرسة بأهمية الموقع .
- فقر المدرسة للبنية التحتية .
- قلة توفر الخبراء في هذا المجال بالمدرسة .
- الافتقار إلى الأمن المعلوماتي مما يؤدي إلى اختراق الموقع .
- قلة الموارد والإمكانات المالية للبدء بهذا المشروع .
- توفر الكثير من المعلومات المضللة والخاطئة على شبكة الإنترنت ، والتي من شأنها إيذاء وإلحاق الضرر بالأمانة الأكاديمية .
- الافتقار إلى المعلمين والتربويين الذين يستخدمون الإنترنت بكفاءة عالية والانتقال للنمط الحديث .

وتتفق هذه النتيجة التى تتعلق بدور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تهيئة البنية التحتية من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت

بدرجة (متوسطة) مع نتائج دراسات كل من (العقيلي،٢٠٠٢م)، ودراسة (ردل ليرا، ٢٠٠٣م)، ودراسة (العتيبي،٢٠٠٦م)،ودراسة (الحمدان والعنزي، ٢٠٠٨م) فيما يتعلق بالنقص الموجود في برامج الحاسب الآلي المقدمة للطلاب، بالإضافة إلى عدم جاهزية البنية التحتية، ووجود عقبات التغير في عملية تجهيز المدارس واستخدام التعليم الإلكتروني.

بينما تختلف مع دراسات كل من (المؤمني، ٢٠٠٤م) ، ودراسة (الصايغ، ٢٠٠٤م) ، ودراسة (عميرة، ٢٠٠٦م) ، ودراسة (العبد الكريم، ٢٠٠٩م) ، ودراسة(الرايقي، ٢٠١٠م). حيث أن هذه الدراسات أكدت على أن لمدير المدرسة دورا عالي وعالي جداً في تهيئة البنية التحتية واستخدام التعليم الإلكتروني ، وارتبطت إرتباطاً ايجابياً بالتحول للنمط الحديث وهو التعليم الإلكتروني.

٤-٣:إجابة السؤال الثاني : ما دور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تدريب وتطوير المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل عبارة من عبارات المحور الثاني والمتعلق بدور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تدريب وتطوير المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ،وذلك من خلال جمع متوسطات عبارات المحور ثم قسمتها على عدد عبارات المحور كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاتجاه والرتبة لاستجابة أفراد المجتمع على عبارات دور مدير المدرسة الابتدائية في تدريب و تطوير المعلمين من خلال التعليم الإلكتروني

الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الفقرة	رقم العبارة
١	يشجع المعلمين على التطوير الذاتي لقدراتهم في استخدام التعليم الالكتروني	٢,٨٢	١,٠٠٦٨١٥	متوسطة	٣
٢	يوضح أهمية التعليم الالكتروني في تنمية عناصر الإبداع والابتكار لدي المعلمين .	٢,٧٢	،٩٨	متوسطة	٧
٣	يحث المعلمين على المشاركة في الدورات التدريبية للتعليم الإلكتروني .	٢,٦٨	١,٣١	متوسطة	١
٤	يشجع المعلمين على حضور اللقاءات العلمية التي تناقش استخدام وسائل التعليم الالكتروني.	٢,٦٨	١,١	متوسطة	٨
٥	يتعاون مع قسم التعليم الإلكتروني في تدريب معلمي المدرسة .	٢,٦٦	١,٠٤	متوسطة	٥

٦	يوظف التعليم الإلكتروني في تعزيز معايير استخدام وسائل التعليم الالكتروني أثناء شرح الدروس .	٢,٦٦	،٩٥	متوسطة	٦
٧	يحدد الحاجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الإلكتروني .	٢,٤٤	١,٠٤٥	ضعيفة	٤
٨	يشجع المعلمين للحصول على الرخصة لدولية لقيادة الحاسوب.	٢,٤٢	١,١	ضعيفة	٢
٩	ينمي التدريب الذاتي لدى المعلمين معرفيا بتوفير كتب ، ومراجع حديثة للتعليم الإلكتروني في مكتبة المدرسة.	٢,٢٥	،٩٩	ضعيفة	٩
	المتوسط الكلي للمحور الثاني	٢,٥٤	١,٠٨	ضعيفة	

يبين الجدول (٤) أن دور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تدريب وتطوير المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة (ضعيفة) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٢٥ - ٢,٨٢) ، وكان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٢,٥٤) .

وجاءت الفقرة رقم (٣) والتى تنص على" يشجع المعلمين على التطوير الذاتي لقدراتهم في استخدام التعليم الالكتروني" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، بدرجة متوسطة، في حين جاءت الفقرة رقم (٩) والتى تنص على " ينمي التدريب الذاتي لدى المعلمين معرفيا بتوفير كتب ، ومراجع حديثة للتعليم الإلكتروني في مكتبة المدرسة."، بمتوسط حسابي (٢,٢٥) بدرجة ضعيفة .

ويفسر الباحث السبب وراء وجود بعض العبارات بدرجة ضعيفة فمثلاً"حدد الحاجات التدريبية اللازمة للمعلمين في مجال التعليم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (٢,٤٤) بدرجة ضعيفة وبمتوسط اقل للأسباب الآتية:

- عدم قناعة الكادر التربوي بالتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني.
- قلة توافر الخبراء في إدارة التعليم الالكتروني مما يجعل المدير والمعلمين ليسو على دراية بهذا المجال .
- الافتقار إلى المعلمين والتربويين الذين يتمتعون بقدر كاف من التدريب لاستخدام التعليم الالكتروني بكفاءة وتطوير مهاراتهم التربوية والتقويمية تبعاً لذلك .
- عدم قدرة المدير على تحديد احتياجات المعلمين التدريبية .

في حين جاءت الفقرة " يشجع المدير المعلمين للحصول الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب" بمتوسط حسابي (٢,٤٢) جاءت بدرجة ضعيفة للأسباب الآتية:

- عدم دراية مدير المدرسة بأهمية هذه الرخصة .
- قلة الموارد المالية الداعمة للحصول على هذه الرخصة .

- قلة خبرة المعلمين في مجال الحاسب الآلي .
- الافتقار إلى الثقافة الإلكترونية في هذا المجال .
- عدم وجود الحوافز المادية لمن يحصل على هذه الرخصة .

أما ما يتعلق "بتنمية التدريب الذاتي لدى المعلمين معرفياً بتوفير كتب ، ومراجع حديثة للتعليم الإلكتروني في مكتبة المدرسة ، كان المتوسط الحسابي لها (٢,٢٥) ، وجاءت بدرجة ضعيفة وفي الترتيب الأخير، ويرجع الباحث هذه النتيجة للأسباب الآتية:

- صعوبة الحصول على الكتب والمراجع باللغة العربية .
- عدم وجود مكتبة في المدرسة كمقر لهذه المراجع والكتب .
- ضعف استجابة المعلمين للقراءة والإطلاع على هذه الكتب .
- عدم وجود وقت فراغ لدى المعلمين للقراءة نظراً لضغط الحصص والتكاليف اليومية المرهقة للمعلم.

وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بدور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تدريب وتطوير المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة (ضعيفة) مع نتائج دراسات كل من دراسة (العتيبي،٢٠٠٦م) من حيث افتقار المعلم إلى آليات التعليم الإلكتروني وكثرت الأعباء المطلوبة من المعلم ، بالإضافة لعدم توافر المكان المناسب للتدريب ، وقلة الحوافز المادية للمعلمين لحضور الدورات التدريبية .

بينما تختلف مع دراسات كل من(المؤمني، ٢٠٠٤م)،ودراسة (الصايغ،٢٠٠٤م) ، ودراسة (عميرة،٢٠٠٦م)، ودراسة (الحمدان والعنزي،٢٠٠٨م)، ودراسة (الرايقي ،٢٠١٠م) ، حيث أن هذه الدراسات أكدت على أن لمدير المدرسة دورا في تفعيل التعليم الإلكتروني بعناصر العملية التعليمية ومنها المعلم ، وارتبطت إرتباطاً ايجابياً بالتحول للنمط الحديث وهو التعليم الإلكتروني.

إجابة السؤال الثالث : ما دور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال تفعيل الدور الإشرافي للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لكل عبارة من عبارات المحور الثالث والمتعلق بدور مدير المدرسة الابتدائية في تفعيل الدور الإشرافي ، وذلك من خلال جمع متوسطات عبارات المحور ثم قسمتها على عدد عبارات المجال، ولتحديد اتجاهات تم الاعتماد على المعايير التالية :

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاتجاه والرتبة لاستجابة أفراد المجتمع على عبارات دور مدير المدرسة الابتدائية في تفعيل الدور الإشرافي من خلال التعليم الإلكتروني

الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الفقرة	رقم العبارة
١	يُفعل وسائل التعليم الإلكتروني المتوفرة في المدرسة .	٣,١	،٨٩	متوسطة	٢
٢	يوظف شبكة الإنترنت للحصول على المعلومات.	٣,٠٥٥	،٩٧	متوسطة	٤
٣	يتابع استخدام وسائل التعليم الإلكتروني في تنفيذ البرامج بالمدرسة .	٢,٨١	،٨٥	متوسطة	٦
٤	يبين أهمية التعليم الإلكتروني في العملية التربوية والإشرافية.	٢,٧٨	،٩٥	متوسطة	١
٥	يحرص على توفير برامج تعليمية محوسبة.	٢,٧٤	١,٠٢	متوسطة	٣
٦	يحث المعلمين على تضمين وسائل التعليم الالكتروني المستخدمة في دفتر إعداد الدروس ويقيم على هذا لشأن .	٢,٦٦	،٩٩	متوسطة	٩
٧	يطبق إستراتيجية واضحة في استخدام التعليم الالكتروني لتحقيق الأهداف التعليمية بالمدرسة.	٢,٦١	١,٠٢	متوسطة	٥
٨	يناقش مع المعلمين نتائج استخدام التعليم الالكتروني في تعليم الطلاب .	٢,٥٩	،٩٣	ضعيفة	٧
٩	يتواصل مع أولياء الأمور بما يتعلق بنتائج تعلم الطلاب من خلال البريد الإلكتروني .	٢,٥٤	٠,٩٥	ضعيفة	٨
المتوسط الكلي للمحور الثالث		٢,٨٢	١,٠٨	متوسطة	

يبين الجدول (٥) أن دور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال الدور الإشرافي للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت بدرجة (متوسطة) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٥٤ - ٣,١) ، وكان المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٢,٨٢) .

وجاءت الفقرة رقم(٢) والتى تنص على" يُفعل وسائل التعليم الإلكتروني المتوفرة في المدرسة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,١) ، بدرجة متوسطة ، في حين جاءت الفقرة رقم (٧) والتى تنص على " يناقش مع المعلمين نتائج استخدام التعليم الالكتروني في تعليم الطلاب "، بمتوسط حسابي (٢,٥٩) بدرجة ضعيفة .

ويفسر الباحث السبب وراء وجود بعض العبارات بدرجة ضعيفة فمثلاً" يناقش مع المعلمين نتائج استخدام التعليم الالكتروني في تعليم الطلاب" بمتوسط حسابي (٢,٥٩) ، وبدرجة ضعيفة .ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

- صعوبة آلية التقييم .
- كثافة المناهج الدراسية وعدم توافقها مع التطوير الالكتروني .
- كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد وفي المدرسة .
- عدم استجابة الطلاب لهذا النمط من التعليم وعدم تفاعلهم معه .

وفيما يتعلق بالتواصل مع أولياء الأمور بما يتعلق بنتائج تعلم الطلاب من خلال البريد الإلكتروني، جاءت أيضاً بدرجة ضعيفة ، بمتوسط حسابي (٢,٥٤) ويرجع الباحث هذه النتيجة لعدة أسباب من أهمها :

- عدم وضوح الأنظمة والطرق والأساليب التي تتم فيها طريقة التواصل .
- عدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم .
- نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التواصل الفعال .
- عدم القدرة على استخدام التقنية من قبل بعض أولياء الأمور .
- افتقار بعض أولياء الأمور للأجهزة ووسائل الاتصال بالشبكة .

وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بدور مديري المدارس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني من خلال الدور الإشرافي للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين مع نتائج دراسات كل من دراسة (العقيلي، ٢٠٠٢م) ، ودراسة(العتيبي،٢٠٠٦م) من حيث عدم توافر وسائل الإتصالات وإتصالها بشبكة الانترنت بالاضافة إلى وجود أعدد كبيرة من التلاميذ داخل الصف الواحد مما يعوق دور المدير في تفعيل الدور الإشرافي للمعلم ، كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة (الحمدان والعنزي، ٢٠٠٨م) في وجود معوقات لاستخدام البريد الإلكتروني في التواصل مع أولياء الأمور أو المعلمين أو الطلاب.

بينما تختلف مع دراسات كل من(المؤمني، ٢٠٠٤م)،ودراسة (الصايغ ، ٢٠٠٤م) ، ودراسة (عميرة،٢٠٠٦م)، ودراسة (الرايقي،٢٠١٠م). حيث أن هذه الدراسات أكدت على أن لمدير المدرسة دورا في تفعيل التعليم الإلكتروني بعناصر العملية التعليمية ومنها تفعيل الدور الإشرافي للمعلم من خلال التواصل بالبريد الإلكتروني.

إجابة السؤال الرابع:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المشرفين التربويين حول دور مديري المدرس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني وفقاً للمؤهل العلمي، والخبرة الإشرافية، والدورات التدريبية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لدلالة الفروق وفقاً لكل متغير على حده ، وذلك على النحو التالي:

أ-الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي :

يعرض الجدول رقم(٦) قيم تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لدلالة الفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ، وذلك على النحو التالي:

جدول (٦)

قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء أفراد المجتمع حول دور مديري المدرسة الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٧١٤,٣١٣	٢	١٥٦,٨٥٧	,٣٨٠	,٦٨٥
داخل المجموعات	٤٤٢٠٩,١٥٩	١٠٧	٤١٣,١٧٠		
المجموع	٤٤٥٢٢,٨٧٣	١٠٩			

تبين نتائج الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى معنوية (٠٥. ٠) وفقاً لمتغير المؤهل العلمي حول دور مديري المدرسة الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني.

وقد تعود هذه النتيجة إلى عدم التفاوت في المؤهل للمشرفين، وكون أغلبية مجتمع البحث يحملون المؤهل العلمي البكالوريوس وبالتالي فإن هناك تناسق بين أفرد العينة ؛ مما يؤدي إلى عدم وجود فروق فيما بينهم ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الصايغ، ٢٠٠٤م) ، ودراسة (العبد الكريم، ٢٠٠٩م) ، ودراسة (الرايقي، ٢٠١٠م) في عدم وجود فروق ترجع إلى المؤهل العلمي سواء للمدراء أو المشرفين التربويين أو المعلمين؛ بينما تختلف مع دراسة (عميرة، ٢٠٠٦م) ، ودراسة (الحمدان والعنزي، ٢٠٠٨م) .

ب-الفروق وفقا لمتغير الخبرة في مجال الإشراف التربوي :

يعرض الجدول رقم (٧) قيم تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لدلالة الفروق وفقاً لمتغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية ، وذلك على النحو التالي:

جدول (٧)
قيم تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء أفراد المجتمع حول دور مديري المدرس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني وفقاً لمتغير الخبرة في مجال الإشراف التربوي

مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٨٦٤.١١٧٥	٣	٣٨٥,٩٥٥	,٩٤٣	,٤٢٢
داخل المجموعات	٤٣٣٦٥,٠٠٨	١٠٦	٤٠٩,١٠٤		
المجموع	٤٤٥٢٢,٨٧٣	١٠٩			

تبين نتائج الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة عند مستوى معنوية (٠٥ . ٠) وفقاً لمتغير الخبرة في مجال الإشراف التربوي فيما يتعلق بدور مديري المدرس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني.

ويعزي الباحث ذلك إلى أن غالبية المشرفين لديهم خبرة من (٥) سنوات فأعلى حيث كانت نسبتهم (٧٦,٣٧) ؛ مما يجعل استجابتهم متقاربة ومتجانسة ، كما أن البيئة الموجود فيها المعلمين في جميع مدارس المدينة تكاد تكون متشابهة تماماً ؛ لذا لم يظهر أثر لمتغير الخبرة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الصايغ، ٢٠٠٤م) ، ودراسة (عميرة، ٢٠٠٦م) ودراسة (العبد الكريم، ٢٠٠٩م) ، ودراسة(الرايقي، ٢٠١٠م) ؛ بينما تختلف مع دراسة(الحمدان والعنزي، ٢٠٠٨م) .

ج-الفروق وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي :

يعرض الجدول رقم(٨) نتائج " اختبار ت لعينتين مستقلتين (Indepenedent Samples T-Test) في إجابات أفرد البحث طبقاً إلى اختلاف الدورات التدريبية لدلالة الفروق وفقاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي وذلك على النحو التالي:

جدول (٨)
نتائج " اختبار ت لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين آراء أفراد المجتمع حول دور مديري المدرس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحاصلين	٧١	٧٤,٤٦	١٩,٦	٠,٥٠٢	١٠٨	٠,٧٧٥ غير دالة
غير الحاصلين	٣٩	٧٦,٤٥	٢١,٤٣			
المجموع	١١٠					

تبين نتائج الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشرفين التربويين عند مستوى معنوية (٠٥ . ٠) وفقاً لمتغير الدورات التدريبية حول دور مديري المدرس الابتدائية في تفعيل التعليم الإلكتروني.

وقد تعود هذه النتيجة إلى وكون النسبة الأعلى من أفرد عينة البحث قد حصلوا على دورات تدريبية بنسبة (٧٤,٤٦)، وبالتالي فاستجابتهم جاءت متجانسة ، ولذا لم يظهر فروق تعزي للدورات التدريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات دراسة(العبد الكريم، ٢٠٠٩م) ، ودراسة(الرايقي، ٢٠١٠م) .

توصيات البحث:

١- يوصي الباحث بأن تهتم وزارة التعليم بهذا التوجه من خلال التدريب والتطوير الإبداعي في مدارسهم بحيث تشتمل على برامج التطوير والتجديد وإعداد المناهج المحوسبة ودمج تكنولوجيا المعلومات في مجالات العمل المختلفة.

٢- تعميم تجربة المديرين المتميزين والذين يعطون موضوع تكنولوجيا المعلومات وتفعيل التعليم الإلكتروني في مدارسهم الأهمية اللازمة وذلك عن طريق إجراء الاستقصاءات والبحوث بين الحين والآخر.

٣- تنظيم وعقد الدورات التدريبية في مجال الحاسوب في المؤسسات التربوية، والتركيزعلى المجالات التي تخدم مدير المدرسة في انجاز مهام المدرسية المختلفة.

٤- توجيه مديري المدارس نحو تفعيل استخدامات الحاسوب في العمل الإداري والتنظيمي في المدرسة.

٥- اعتماد معيار إتقان الحاسوب وقيادته لترشيح مديري المدارس.

المراجع:

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين(١٩٩٣): لسان العرب ، ط ٥ ، الدار المصرية للتأليف.

أبو حشيش، بسام محمد(٢٠٠٨م):إسهام الإدارة الإلكترونية في تطوير المدرسة بمحافظات غزة" دراسة لتصورات عينة من معلمي المرحلة التعليم الأساسي"، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية، العدد ١٣٨، الجزء ٢، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص ص ٢٠٥-٢٣٢.

أبو ناصر، فتحي محمد علي.(٢٠٠٣). الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لإداريي مدارس التعليم الالكتروني كما يراها القادة التربويون في الأردن، (رسالة ماجستير غير منشوره)،جامعة اليرموك، اربد.

آل دحوان ، عبد الله بن سعيد (٢٠٠٨م) : دور إدارة التطوير الإداري في تطبيق الإدارة الإلكترونية ، ماجستير غير منشورة ، كلية إدارة الأعمال، جامعة الملك سعود ، الرياض .

الجزار ، مني محمد ، العمري ، عائشة بلقيس(٢٠١٠ م) : مستحدثات تقنيات التعليم ، مكتبة الرشد ، الرياض . المملكة العربية السعودية .

الحايس، محمد(٢٠٠٥م): أثر استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات العرض ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

حجازي، روجينا محمد (٢٠٠٨م): فاعلية التعلم الإلكتروني في تنمية المهارات المعلومات والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية، جامعة عين شمس.

الحربي ، قاسم بن عائل (٢٠٠٤م): القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة ، ط١،الرياض،مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

حسين، عايدة فاروق(٢٠١١م): تكنولوجيا التعليم والاتصال الأسس والمبادئ، دار النشر الدولي، ط١، الرياض.

الحضيبي، إبراهيم عبد الرحمن(٢٠٠٧م): الكفايات القيادية الضرورية لدي مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة ام لقري.

الحقيل ، سليمان عبد الرحمن (١٩٩٦م): الإدارة المدرسية ،وتعبئة قواعدها البشرية في المملكة العربية السعودية ، دار النشر والتوزيع والطباعة ، الرياض .

الحمدان و العنزي (٢٠٠٨م) .الإدارة الإلكترونية في عملية الإتصال الإداري بالمدارس الابتدائية في دولة الكويت(أهميتها ومعوقاتها ومقترحات لتطويرها)، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد ١١٥، ص ص ٩٢- ١٣٤- ربيع .

خضري ، هناء عودة (٢٠٠٨م). الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني. القاهرة: عالم الكتب.

دويدي ، علي بن محمد جميل (٢٠١٠ م) : استشراف التعليم الإلكتروني في برامج التعليم عن بعد بجامعات المملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات تربوية ونفسية / العدد ٦٩ ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ص ص ١٩٣ – ٢٥٦ .

زاهر، ضياء الدين: التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٣٤، يوليو .ص ص ٣١٠-٣٣٠.

الزهيري ، إبراهيم & الليثي ، رشا (٢٠١٠ م) : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ، في القرن الحادي والعشرين ، ط١ ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ،فرع حائل ، المملكة العربية السعودية .

زيتون، حسن حسين(٢٠٠٥م): رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني " : المفهوم – القضايا – التطبيق - التقييم ، المملكة العربية السعودية ، الرياض : الدار الصوتية للتربية.
سالم، أحمد (٢٠٠٤م) : تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، مكتبة الرشد ، الرياض.
سالم، أحمد (٢٠٠٦م) : الوسائل وتكنولوجيا التعليم ، مكتبة الرشد ، الرياض.
الصايغ ، أشرف منزر (٢٠٠٤) : مهام مديري المدارس الحكومية في مجال استخدام التقنيات التربوية في مديريات محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات ، ماجستير غير منشور، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطني .
الطيطي، محمد ، وجبر، معين حسن(٢٠١١م): الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في استخدام التعليم الالكتروني"، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، المؤتمر الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد – الرياض (٢١-٢٣) فبراير .
العبد الكريم، مشاعل عبد العزيز(٢٠٠٩م): واقع استخدام التعلم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض ، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
عبد الهادي، محمد فتحي(٢٠٠٢م): مكتبة المستقبل ، الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، العدد(١٧) ، ص ص ٢٣-٣٤.
العتيبي، نايف عبد الرحمن (٢٠٠٦م): معوقات التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر القادة التربويين ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة مؤته.
العردان ، بدر بن عبد الله (٢٠٠٧ م) : الأصول العلمية للإدارة والتخطيط التربوي ، ط١ ، دار الأندلس للنشر والتوزيع ،حائل ، المملكة العربية السعودية .
العريشي، محمد بن سعيد(٢٠٠٨م): إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة(بنين)، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القري ، مكة المكرمة.
العريفي، يوسف عبدالله (٢٠٠٣م): التعليم الإلكتروني تقنية واعدة و طريقة رائدة " ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة ٢١أبريل ، الرياض.
العريني، عبدالله عبد العزيز(٢٠٠٣م): الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عزازي، فاتن عبد المنعم(٢٠١٠م) تصور مقترح لتفعيل دور المعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

العساف، صالح حمد(٢٠٠٣م): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض ، مكتبة العبيكان.

عصر، أحمد ، جادو، إيهاب مصطفي(٢٠١٠م): تكنولوجيا التعليم والاتصال قراءات أساسية للطالب والمعلم، الرشد، الرياض .

العقيلي، عبد العزيز(٢٠٠٢) : واقع الحاسب الآلي في المدارس الثانوية من وجهة نظر دورة مدراء الدبلوم في كلية التربية . مجلة جامعة الملك سعود ، الرياض، ع ٢٢، ص ص ٤٧٧- ٥٢١.

عميرة، سميرة إبراهيم(٢٠٠٦م):دور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية في مديريات التربية في عمان ، ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

العويسي، رجب بن علي (٢٠٠٣م): مدير المدرسة ودوره في إدارة التطوير ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود،الرياض.

الغامدي، تركي بن صالح عبدالكريم(٢٠١١م): فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بأم القري ، ماجستير غير منشورة ، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي ، جامعة أم درمان الإسلامية ، الخرطوم.

الفيومي ، نبيل(٢٠٠٣ م) : "التعليم الإلكتروني في الأردن :خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية و الانجازات و أفاق المستقبل " الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات و الاتصالات في التعليم الإلكتروني ،سوريا:دمشق .

مرسي،محمد منير(٢٠٠١م): الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها ، عالم الكتب، القاهرة.

المركز الوطني للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١١م) : المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد .في الفترة من ١٨-٢١ ، فندق الفيصلية ، الرياض .

المشيقح ، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠م): بعض التحديات التي تعيق الإستفادة من التقنيات التربوية الحديثة ، بحث مقدم الي ندوة تقنيات التربية من المطالب والتحديات ، كلية التربية – جامعة الملك سعود

مصطفي ، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٥) : الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، دار المريح ، الرياض . المملكة العربية السعودية .

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(٢٠٠٦م). تصورات حول تطوير الإدارة التربوية في البلاد العربية، تونس.
المنيع ، محمد بن عبد الله (٢٠٠٨م) : مجالات تطبيقات التعليم الإلكتروني في الإدارة و الإشراف التربوي " ، بحث مقدم إلى الملتقى الأول للتعليم الإلكتروني (١٩-١٤٢٩/٥/٢١هـ)، الرياض ، وزارة التربية و التعليم ، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض .
الموسى ، عبدالله بن عبدالعزيز (٢٠٠٣م): التعليم الإلكتروني: مفهومة"خصائصه. فوائده. عوائقه. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة ١٦-١٤٢٣/٨/١٧هـ، جامعة الملك سعود.
الموسى، عبدالله.(٢٠٠٢). استخدام الحاسب الآلي في التعليم،ط١ ،الرياض: مكتبة تربية الغد.
الموسى،عبدالله ، وأحمد ،المبارك (٢٠٠٥م). التعليم الإلكتروني- الأسس والتطبيقات-مؤسسة شبكة البيانات، الرياض.
المومني، فايزه محمد (٢٠٠٤م): العلاقة بين التوجهات نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والتوجهات نحو إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين فيها ، دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية ،كلية الدراسات التربوية العليا.
-- المهدي ، ياسر فتحي الهنداوي (٢٠١١م) : أسس الجودة في التعلم الإلكتروني، المؤتمر الدولي الثاني، للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، الرياض ١٨-٢١ ربيع الأول ١٤٣٢هـ.
مصيلحي، زينب وعبد القادر، أماني (٢٠٠٧). تحديات التعليم الجامعي الالكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه، مستقبل التربية العربية، المجلد ١٣، (العدد ٤٦)، ص ص: ١١٧-٢٢٧.
نحيلي، علي أحمد عبد الله (٢٠١٠م): دور مدير المدارس المتوسطة والثانوية في تنمية المعلم ، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد ١، جامعة دمشق، سوريا.
نصر، عزة جلال مصطفي(٢٠١٠م) الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، مكتبة الرشد، الرياض.
النفيسة، خالد (٢٠٠٧م): استخدام التعليم الالكتروني في تدريب معلمي ومشرفي الرياضيات الواقع والأهمية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القري.
الهاجري، إياس سمير(٢٠٠٤م): تاريخ الإنترنت في المملكة العربية السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

الهدلق، عبدالله.(٢٠٠١). "كيفية الاستفادة من الإنترنت في التعليم". مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٦) ٢٥-٨٧.

ورقة عمل مقدمة دمج التقنية في التعليم الجامعي: مفاهيم وتطبيقات عملية بجامعة حائل" ٩ ابريل.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢) : الكراسة الإحصائية ، الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة حائل، إدارة التجهيزات المدرسية .

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧م): الكفايات الأساسية لمديري المدارس، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية.

Djamshid T, Markus, E, Kristin N, Mark R., & Denny V.(2004). Is e-learning the solution for individual learning? University of Rostock,Germany.

Laura (2003): How `new England graduate programs in school administration are preparing aspiring school administrators to become technology leaders , Ed. D. University of the-Hartford , Dis. Abs. Int. vol.64-01A, No .

Deborah Damcood ; Janet Landato ; Collette Marsh , 2000 , P. 25) Bobbi, B. , 2004 , P 29

Williams, B .(1995). The Internet for Teachers. ERIC.J. 323582 .

العوامل المحفزة لاختيار المدارس الأهلية من وجهة نظر أولياء الأمور

إعداد

د/عبد العزيز بن سالم الدوسري[١]

قسم السياسات التربوية – كلية التربية – جامعة الملك سعود

حاتم بن عبدالعزيز العسكر ناجي بن راشد الحقباني

عبدالرحمن بن حسن الحسن

استلام البحث: ٢٠١٩/٣/٧ قبول النشر: ٢٠ / ٣ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل المحفزة لاختيار أولياء الأمور المدارس الأهلية في مدينة الرياض، حيث شملت هذه العوامل ثلاثة محاور رئيسية من العوامل الشخصية، والعومل البيئية، والعوامل التعليمية. وتكونت عيّنة الدراسة من ٢٠٠ من أولياء أمور الطلاب الذي يبلغ عددهم ٧٤٠٠ طالبٍ في المدارس الأهلية بمكتب شرق الرياض. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي في الدراسة. واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثون حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب. ولقياس ثبات أداة الدراسة استخدم معامل ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة التي بلغت قيمتها ٠,٩٧٠. كما تحقق من أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمِعت باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام لكلٍّ من العوامل الشخصية، والعومل البيئية، والعوامل التعليمية يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تشير إلى درجة موافق على أداة الدراسة؛ حيث احتلت العوامل البيئية المرتبة الأولى، ويليها العوامل التعليمية. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لكلٍّ من الدخل الشهري ومستوى تعليم الأب والأم.

الكلمات المفتاحية: التعليم الأهلي، التعليم العام، المدارس الحكومية، المدارس الأهلية.

[١] يتقدم الباحثون بالشكر لمركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود على دعمه لهذا البحث.

Abstract :

The Current study aims identifying the motivational factors about why parents select the private schools in Riyadh. These factors included three main elements (personal factors، environmental factors and educational factors). The study sample contains 200 of the students` parents; the number of students in private schools is 7400 in the east of Riyadh. The researchers used the descriptive method in the study and they depended on the questionnaire to gather information. The researchers used the calculation of frequencies، percentages، arithmetic averages، standard deviations and salaries to answer the study questions. To measure the study instrument stability، they used the alpha-cronbach coefficient to make sure of the study instrument stability which amounted to 0.970. They also checked the study objectives and analyzing the collected data using many appropriate statistical methods using statistical packages for social sciences. The study results clarify that the general average of the personal، environmental and educational factors place in the fourth category of the five-point scale، which illustrates the degree of approval of the study instrument، where environmental factors came first and followed by educational factors. The study declared that there are no statistically significant differences due to both the monthly income and the educational level of parents.

المقدمة:

يُعدُّ التعليم هو حجر الزاوية لكلّ أمة تنشد التطور، وتتطلع لبناء حضارة تسهم في خدمة المجتمع بشكل عام، وتيسير حياة الإنسان بشكل خاص؛ فالحياة لا تستقيم إلا بالعلم والتعلم، والحياة بلا تعلم تخلف وجهل. وفي الوقت الحاضر صار التعليم أكثر تطوراً مما كان عليه في العصور السابقة؛ حيث يقوم -سابقاً- على إمكانيات متواضعة، ويفتقد لأبسط الأدوات المتوفرة في هذا الزمان. وفي المملكة العربية السعودية يحظى قطاع التعليم بالعناية الكبيرة من قبل الدولة التي توليه عناية كبرى؛ لإيمانها التام بأهمية التعليم ودوره الأساسي في التنمية والتطور، وفي إعداد جيل يخدم الوطن في مجالاته العديدة، ويعزز من نموه وقوته داخلياً ولاسيما على

الصعيد الخارجي. والتعليم السعودي بنوعيه الحكومي والأهلي يؤدي دوراً متسقاً ومتكاملا لتحقيق الأهداف التعليمية الكبرى (السنبل، ٢٠٠٨).

فقد أشارت معظم الدراسات إلى دور المملكة العربية السعودية في دعم التعليم خلال العقود الماضية منذ أن بدأ التعليم الأهلي قبل التعليم الحكومي الرسمي، حيث كرست الدولة جهودها لتكوين بنية تحتية للتعليم من خلال بناء المدارس الحكومية، ومدارس القرآن الكريم ومعاهده، وإعداد المعلمين واستقطابهم، ومكافحة الأمية وتعليم الكبار، والتعليم الخاص بالمعوقين، ورعاية النابغين.

ومع ذلك الاهتمام الكبير بالمدارس الحكومية من قبل الدولة لا يزال التعليم الأهلي يؤدي دوراً تربوياً واجتماعياً مؤازراً للتعليم الحكومي. وقد كان للتعليم الأهلي -وما يزال- دورٌ كبيرٌ في نشر التعليم في السعودية قبل نشأة التعليم الحكومي للبنين والبنات؛ إذ كان التعليم الأهلي سابقاً في الظهور على التعليم الحكومي، ويعود ذلك لجهود فردية من رجالات الخير من المسلمين الوافدين وأهالي البلاد.(العقيل، ٢٠٠٥) كما يحظى التعليم الأهلي بالدعم المادي والمعنوي من قبل الدولة، ويخضع التعليم الأهلي في كافة مراحله لإشراف الجهات التعليمية المختصة فنياً وإدارياً؛ مما يسهم في ضمان مستوى التعليم، وأيضاً ضمان سلامة اتجاهات المدرسة، ومدى تحقيقها لأهداف التعليم، (الحقيل، ٢٠١٦، ص٢٥٦).

وأشارت إحصائية أعلنتها الهيئة العامة للإحصاء عام (٢٠١٧) إلى أن عدد المدارس الأهلية في منطقة الرياض وصل إلى (٩٠٥) مدرسة أهلية ما بين بنين وبنات؛ مما يؤكد قوة حضور التعليم الأهلي الذي يشكل رافداً ومسانداً للتعليم الحكومي، فهدف التعليم واحد. فالسياسة المتبعة في التعليم السعودي تقر مبدأ مسؤولية الدولة عن التعليم، مع إمكانية مشاركة القطاع الأهلي وفق ضوابط تجعل من التعليم الأهلي مسانداً للتعليم الحكومي (الحامد،٢٠٠٧، ص١٨٣).

ويشير الحقيل (٢٠١٦) إلى أن التعليم الأهلي يحظى بمكانة متميزة لدى فئة كبيرة من أفراد المجتمع نظير ما توفره هذه المدارس من خطط وبرامج، ومن الاهتمام بمرافق المدرسة وأنشطتها لتلبية حاجات الطلاب وأولياء الأمور؛ وكذلك من أجل الارتقاء بهم إلى أعلى المستويات من الناحية العلمية.

وفي عام (٢٠١٢) أصدرت وثيقة من مجلس التعليم الخاص الأمريكي (Council for American Private Education) عن أهمية التعليم الأهلي، وجاء فيها أن أداء طلاب التعليم الأهلي أعلى بكثير في اختبار قياس الكفاءات من التعليم الحكومي، وأشارت إلى أن طلاب التعليم الأهلي لديهم رغبة أعلى في إكمال الدراسة الجامعية من التعليم الحكومي؛ حيث إن ما نسبته ٦٦,٥% من الطلاب أكملوا دراستهم الجامعية، بينما لم تتجاوز نسبة خريجي الثانويات الحكومية الذين أكملوا دراستهم ٤٠%، وكان ذلك عام ٢٠٠٧.

مشكلة البحث:

تُعدُّ المدرسة من أهم المصادر لاكتساب المعرفة، ويُعدُّ اختيار المدرسة أمراً في غاية الأهمية، ومما لا شك فيه أن للوالدين الأثر الأكبر في اختيار المدرسة المتميزة عن غيرها؛ لما في ذلك من آثار إيجابية على ابنهما. وبما أن التعليم الأهلي في المملكة رديفٌ للتعليم الحكومي أدى ذلك إلى ازدياد عدد المدارس الأهلية، حيث وصلت إلى ٤٢٥ مدرسة أهلية، بعدد يصل إلى ١٠١،٦٨٥ طالبا، وذلك في عام ١٤١٤هـ؛ أما في عام ٢٠١٧ فقد تجاوز عدد المدارس الأهلية ١٦١٧ مدرسة، بعدد تجاوز ٣٦٦،٤٧٦ طالبا، (عبد الجواد،.٢٠١٦).

وفي منتدى ومعرض التعليم الدولي الخامس الذي نظمته وزارة التعليم أوضحت الوزارة أنها تعمل لتحقيق التحول الوطني بالاستثمار في التعليم، والتوسع في التعليم الأهلي للوصول لتغطية ما نسبته ٢٥% من دور التعليم الحكومي. كما أشار المنتدى إلى أن دعم الاستثمار في التعليم الأهلي يشمل تخصيص بعض المدارس التابعة للحكومة وتحويلها إلى مدارس أهلية مستقلة (العمر، ٢٠١٦).

فدور المدارس الأهلية لا يقل أهمية عن دور المدارس الحكومية؛ حيث إن كليهما يؤديان دوراً مفصلياً في تحقيق الأهداف التربوية عامة، والأهداف التعليمية خاصة، ففيها يتلقى الطلاب تعليمهم المعرفي، وفيها يتفاعل الطلبة مع معلميهم (قروني،٢٠١٣).

ويساهم التعليم الأهلي في دعم وتنمية المجتمع على الصعيدين الاقتصادي والتربوي حيث يكون مساندا" فعّالا" للتعليم الحكومي، وخلق بيئة تعليمية جيدة لرفع مستوى المخرجات التعليمية (الدوسري، ١٤٣٠).

كما تشير الدراسات السابقة إلى أن البيئة التعليمية والإدارة المدرسية تؤثر -بشكل كبير- في التحصيل الدراسي للطالب. ويعد التعرف على العوامل المحفزة للاختيار المدارس الأهلية من وجهة نظر أولياء الأمور وما لديهم من معلومات عن المدارس الحكومية -من العوامل المهمة لرفع جودة المدارس؛ لأن ذلك يجعل إشراكهم فاعلاً في تعليم أبنائهم في بيئة مناسبة؛ وكذلك الاستعانة بهم في رفع مستوى المدارس الحكومية، وكذلك يسهم -بشكل فعّال- في تكوين وجهة نظر إيجابية نحو المدارس الحكومية، ونحو مستقبل أبنائهم.

أسئلة البحث:

١. ما العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية؟
٢. ما العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية؟
٣. ما العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات التالية: (دخل الأسرة الشهري، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم)؟

أهداف البحث:

- التعرف على العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية.
- التعرف على العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية.
- التعرف على العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية.
- اختبار ما إذا كان هناك دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات التالية: (دخل الأسرة الشهري، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم).

أهمية الدراسة:

تستند الدراسة الحالية على البعدين التاليين:

أولاً: الأهمية العلمية

تكمن أهمية الدراسة من الناحية العلمية في أنها تسعى للكشف عن الجوانب المحفزة في التعليم الأهلي؛ وذلك للإقبال الكبير عليها في المملكة العربية السعودية. ويمكن أن تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة لدى الباحثين لدراسة جوانب أخرى في التعليم الحكومي، وجوانب القصور فيه، وتطبيق الجوانب الإيجابية في التعليم الأهلي على التعليم الحكومي التي لم تُغطّى في هذه الدراسة.

ثانيا: الأهمية العملية

تنبني هذه العوامل المحفزة بعد تحقيق متطلباتها في تطوير مستوى التعليم الحكومي، وما يستهدفه أولياء الأمور من التعليم الأهلي، وسوف تسهم هذه الدراسة في التقليل من الجوانب السلبية في التعليم الحكومي، ورفع مستوى الجودة في التعليم الأهلي من خلال إبراز الجوانب الإيجابية فيها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على العوامل المحفزة لاختيار المدارس الأهلية من وجهة نظر أولياء الأمور.

الحدود المكانية: إدارة تعليم الرياض، المدارس التابعة لمكتب الروضة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٨-١٤٣٩.

الحدود البشرية: أولياء أمور طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية من المدارس التابعة لمكتب الروضة بإدارة تعليم الرياض.

مصطلحات الدراسة:

العوامل: العوامل اصطلاحاً: جمع عامل، بقول ابن فارس: العين واللام والميم أصل صحيح، وهو عام في كلّ فعل يفعل، قال الخليل: عمل يعمل عملاً فهو عامل، واعتمل إذا عمل بنفسه، (ابن فارس ،١٤٥/٤).

وعرف الدوري (١٩٨٤م) العامل اصطلاحاً:- بأنه المجموعة التي يرتبط بعضها ببعض والتي تنظم في نسق معين حيث تؤدي في مجموعها إلى إحداث نتيجة.

ويعرف خلف (١٩٧٧م) العوامل على أنها الظروف أو المؤسسات التي تحيط بحياة الفرد اليومية وبيئته التي ينشأ فيها.

المدارس الأهلية: كلّ منشأة غير حكومية تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص قبل مرحلة التعليم العالي: (لائحة تنظيم المدارس الأهلية، وزارة التعليم).

ويعرف الباحث المدارس الأهلية إجرائياً على أنها: هي المدارس التي تقوم بتوفير التعليم ما قبل الجامعي، وفقاً لأنظمة وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مقابل رسوم دراسية على الطالب.

وقسّم الباحث العوامل لاختبار المدارس الأهلية إلى ثلاثة عوامل وهي: (العوامل الشخصية، والبيئية، والتعليمية).

-العوامل التعليمية وتعرف إجرائياً على أنها:- العوامل التي يكون النظام التربوي مسؤولاً عنها، والتي تكون داخل المؤسسة التعليمية ممثلة في المناهج التربوية، والإدارة المدرسية، وهيئة التدريس، والإرشاد والتوجيه.

-العوامل البيئية وتعرف إجرائياً على أنها:- ما تحتويه المدرسة الأهلية من أبنية وفصول تعليمية حديثة، والعوامل البشرية من الأستاذ أو ناقل العلم والإدارة المدرسية، والطالب المُتلقي؛ إلى جانب المادة الدراسية والوسائل التعليمية.

-العوامل الشخصية وتعرّف على أنها:- كلّ ما يربط الأسرة بالمدرسة من جانب اقتصادي واجتماعي وثقافي وتعليمي.

الدراسات السابقة:

أ) العربية:

دراسة قام بها العصلب (١٤٣٠) حول الكفاءات الداخلية لنظام التعليم الثانوي الأهلي في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات التعليمية؛ حيث خلص إلى أن القدرات المهنية لمعلمي التعليم الثانوي عالية، وهو نتيجة لسياسة نظام التعليم الأهلي في اختيار معلمين ذوي كفاءة عالية، حيث إن المعلمين يحملون مؤهلات علمية عالية تربوية في كافة التخصصات العلمية التي يقومون بتدريسها. وأضافت الدراسة أن هؤلاء المعلمين خدموا في التعليم لسنوات طويلة؛ مما جعلهم يمتلكون خبرة عالية تسهم في رفع مستوى قدراتهم التربوية. وأشارت إلى أن عدد الطلاب في الصف الدراسي مناسبٌ، حيث تتراوح أعدادهم من ٢٠ إلى ٢٢ طالباً في الفصل الواحد، وهذا الرقم مثالي للغاية، وهو من العوامل الرئيسيّة المحفزة والمعززة من قدرة المعلم على إدارة الصف، وشرح الدرس مع تطبيقاته، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب؛ نتيجة لذلك ووفقاً للإحصائيات التي قام بها الباحث نشاهد ارتفاعاً ملحوظاً في نسب نجاح طلاب المرحلة الثانوية. وفِي نهاية هذه الدراسة قدمت توصيات عديدة، كان منها تسهيل وتشجيع إجراءات إنشاء المدارس الأهلية، وهذا مما

يدل على أن الدراسة تؤكد على الحاجة إلى انتشار التعليم الأهلي، وأهمية توفير الدعم الملائم له.

نشر الغامدي (١٤٣٦) دراسته بعنوان: "تصور إستراتيجي لتطور مخرجات التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية (- الرياض نموذجاً -)"، حيث اختار مديري ومشرفي مدارس التعليم الأهلية بالرياض عينة لدراسته. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التعليم الأهلي في تغليب الربحية المادية على جودة العملية التعليمية، وأشارت إلى أن أعداد الطلاب في مدارس التعليم الأهلي في ازدياد على الرغم من تدني المستوى العلمي لمخرجات المدارس الأهلية. وأضافت الدراسة إلى ذلك ارتفاع نسبة الطلاب الذين يتعرضون لمشكلات سلوكية في بعض المدارس الأهلية، وألمحت إلى أن الكفاءة العلمية للمعلمين السعوديين في المدارس الأهلية متدنية أن المدارس لا تعمل على تأهيلهم وتطويرهم من خلال دورات؛ وإنما جاء توظيفهم بهدف السعودة؛ أي: تحقيقاً لمتطلبات وزارة العمل والشؤون الاجتماعية لا غير. وتطرقت الدراسة إلى المعوقات التي تواجه المدارس الأهلية، وذكر منها: ضعف البيئة التحتية لمعظم المدارس الأهلية؛ وكذلك ارتفاع القيمة المالية للأراضي لبناء مدارس نموذجية. وأضافت أن الرسوم الدراسية لمدارس التعليم الأهلي عالية بما لا يتلاءم مع الجودة التعليمية. ونتيجة لتدني الجودة التعليمية المقدمة من مدارس التعليم الأهلي ذكرت الدراسة أن الكفاءة العلمية لخريجي معظم المدارس الأهلية دون المتوسط. وأنهى الدارس دراسته بقوله: إن عدم وجود رؤية متكاملة لمعظم مدارس التعليم الأهلي أدى إلى هذا الضعف في المخرجات التعليمية.

في دراسة قامت بها الإبراهيم (١٤٣٥) حول إدارات التعليم الأهلي والأجنبي في وزارة التعليم بالمملكة وكيفية تطويرها. وهدفت الدراسة إلى العمل في تشكيل حل مقترح للتعزيز التطوير التنظيمي لإدارات التعليم الأهلي من خلال تقصي مكامن الإيجابيات والسلبيات، ومواطن الفرص والتحديات في البيئة التعليمية، واستخدمت المنهج الوصفي (الوثائقي والمسحي). وأجريت الدراسة على شخصيات معينة من مدارس التعليم الأهلي، وقيادات تربوية في وزارة التعليم. وخلصت الدراسة إلى أن العناية بالكوادر البشرية في التعليم الأهلي من نقاط القوة في البيئة التعليمية للتطوير التنظيمي لإدارات التعليم الأهلي والأجنبي. في الجانب المقابل كانت البيروقراطية في العمل من مثالب التنظيم الاداري للتعليم الأهلي؛ وكذلك الإجراءات الطويلة والكثيرة لإنجاز الأعمال. وتضيف -أيضاً- قلة وضعف التواصل بين الإدارات. وتشير الدراسة إلى أهمية إنشاء إدارات مستقلة في الوزارة (اقتصاديات التعليم) تعمل على تحفيز المستثمرين أبناء المجتمع للاستثمار في التعليم، وكذلك العمل على تفعيل التعاون مع القطاعات الحكومية دعماً لرؤية وزارة التعليم حيال تعزيز التعاون والمشاركة مع القطاع الخاص. وختمت الدراسة نتائجها بأهمية وجود

نظام تقني جديد ومتكامل لعملية التطوير التنظيمي لإدارات التعليم الأهلي والأجنبي. بناء على ما مضى توصي الدراسة بتبني وجهة النظر المطروحة في هذا البحث، والعمل على تطبيقها بشكل تدريجي.

دراسة العتيبي (١٤١٩) والتي كانت حول تحليل البدائل المتاحة للمستثمرين في التعليم الأهلي، وكان الهدف من الدراسة إيجاد أفضل الخيارات البديلة للمستثمرين للاستثمار في مدارس التعليم الأهلي؛ سواء كان التعليم الابتدائي، أو التعليم المتوسط، أو التعليم الثانوي. وأظهرت النتائج أن أفضل المراحل الدراسية للاستثمار في التعليم الأهلي كانت المرحلة الثانوية؛ بسبب أعداد الطلاب الكبيرة؛ لذلك كان القرار الإستراتيجي للمستثمر هو الاستثمار في مراحل التعليم الثانوي لنسبة الربحية العالية. وتشير الدراسة إلى نسبة عدم الرغبة في الاستثمار في التعليم الأهلي أعلى وبقليل من الرغبة في الاستثمار في التعليم الأهلي. وتضيف الدراسة إلى أن الإحصائيات تشير إلى أن نسبة احتمال الكسب المتوسط أعلى من كلٍّ من المكسب المرتفع والخسارة. وختمت الدراسة بالتوصية بالحد من احتمال الخسارة، وذلك بإقامة إجراءات ملائمة؛ وكذلك على الوزارة السعي في تحفيز وتعزيز الاستثمار في التعليم الأهلي، وبالأخص التعليم ما دون الثانوي.

دراسة المقري (١٤٣٢) والتي هدفت إلى الإحاطة بواقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم الأهلي للبنات بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (التحليلي) بالاعتماد على الاستبانة، خلصت الدراسة إلى أن أزمة انقطاع التيار الكهربائي خلال اليوم الدراسي في فصل الصيف هي الأزمة الأكثر إمكانية للحدوث، ويضاف إليها أزمة الإشكالات السلوكية (اللفظية) من قبل الطالبات تجاه المعلمات؛ وكذلك أزمة تعطل الحافلات المدرسية. وأقل الأزمات التي تتعرض لها مدارس التعليم الأهلي للبنات -وكما تشير له الدراسة- هي الأعمال الإرهابية، واستخدام المواد المخدرة من قبل الطالبات خلال اليوم الدراسي. وتبين الدراسة حاجة المعلمات في مدارس التعليم الأهلي إلى التوعية على كيفية إدارات هذه الأزمات؛ وكذلك توعية الطالبات في مرحلة ثانية على ذلك، وتطرح الدراسة بعض المقترحات التي تتمثل في التعاون مع الجهات الأمنية المختلفة للتوعية، وتدريب المعلمات على الطرق والسبل المناسبة لإدارة مثل هذه الأزمات، وتبادل الخبرات بين المدارس يزيد من الوعي أيضاً.

ب) الأجنبية:

وثيقة أصدرها مجلس التعليم الخاص الأمريكي (Council for American Private Education) ٢٠١٢، وتحمل الوثيقة الكثير من الإحصائيات التي تعزز من أهمية وجود التعليم الأهلي. وتطرقت الوثيقة إلى نقاط عدة منها: الجودة الأكاديمية التي يقدمها التعليم الأهلي، البيئة الآمنة في التعليم الخاص؛ وكذلك

المجتمع الداعم، ومهنية المعلم، والأخلاق والقيم التي يغرسها ويعززها لدى الطلاب وغيرها. وذكر في هذا الكتاب أن أداء طلاب التعليم الخاص أعلى بكثير من المتوسط الوطني في اختبارات قياس الكفاءات. وأشارت الوثيقة إلى أن طلاب التعليم الأهلي أكثر رغبة في إكمال الدراسة الجامعية من طلاب التعليم الحكومي، وتأكيداً لذلك فنسبة ٦٦,٥ ٪ من طلاب الثانويات الأهلية أكملوا دراستهم الجامعية؛ بينما ٣٩,٥ ٪ أكملوا دراستهم الجامعية من طلاب الثانويات العامة، وكان ذلك في عام ٢٠٠٧م. وتحدث الكتاب عن نسبة رضا أولياء الأمور عن مدارس أبنائهم سواء العامة أو الخاصة، حيث أظهرت الدراسات أن ما نسبة ٧٩ ٪ من أولياء أمور طلاب التعليم الخاص أبدوا رضاهم عما يقدم لأبنائهم، في المقابل ٥٢ ٪ من أولياء أمور طلاب التعليم العام كانوا راضين عن تعليم أبنائهم. وأضاف الكتاب إحصائية حول رضا الطلاب عن مدارسهم، وبينت الإحصائية أن ٦٠ ٪ من طلاب التعليم الخاص كانوا راضين كامل الرضا عن مدارسهم. في الجانب الاخر ٣٣٪ من طلاب التعليم العام كانوا راضين تماماً عن مدارسهم. وعلى ما مضى ختم الكتاب بأن التعليم الأهلي يستحق السمعة العالية للجودة التي يقدمها، وأضاف أن نسبة ٨٧٪ من الأمريكان وصفوا التعليم الذي يتلقاه الأطفال من قبل المدارس الخاصة بأنه ممتاز ومتميز.

أجرى الباحث قرين (Francis Green) وآخرون (٢٠١٢) بحثاً عن الميزة الاقتصادية المتغيرة في التعليم الخاصة، وبدأ الدراسة باستعراض أن المدارس الأهلية في المملكة المتحدة أقل وبكثير من مدارس التعليم العام. وأضافت أن المدارس الأهلية وعلى الرغم من قلتها وصغر حجمها إلا أنها لعبت دوراً بارزاً في اقتصاد ومجتمع المملكة المتحدة. وأوضحت الدراسة أن مخرجات مدارس التعليم الخاص الجيدة تهيئ لهم فرصاً اقتصادية كأفراد للاستفادة منها في سوق العمل، علاوة على ذلك أنهم غالباً ما يحصلون على أفضل الوظائف. وشدد البحث على ضرورة فهم حجم ومصادر مدارس التعليم الخاصة الاقتصادية واتجاهاتها المتغيرة على مرور الوقت. وأظهرت الدراسة أنها ضربت مجموعة من الحقائق بذكر أن الأرباح والمدارس الأهلية مع الفارق ارتفعا بشكل عالٍ مع مرور الوقت في التعليم، وهذا يؤكد أن المجتمع البريطاني يزداد ثقة بمدارس التعليم الخاص يوماً بعد يوم. وتضيف الدراسة أن الاستثمارات في التعليم الخاص تقدر بشكل جيد، وأن الطلاب في المدارس الخاصة مستمتعون بما تحظى به مدارسهم من مرافق، وما يحصلون عليه من تعليم.

قام استيفن (Fernanda Estevan) (٢٠١٤) في بحثه (الجودة في التعليم الحكومي والتعليم الأهلي.) باستخدام اختبار للبيانات المتاحة في التعليم البرازيلي. يسعى الباحث في اختبار الفرضية القائلة بأن التسجيل في المدارس الخاصة هو استجابة من الأسر لانخفاض جودة مدارس التعليم الحكومي. وذكرت الدراسة أن

السياسة تهدف إلى تطوير جودة التعليم العام، وربما يكون هذا عامل جذب للطلاب. وعلى الرغم من رفع الجودة التعليمية نوعاً ما في مدارس التعليم العام إلى أن التأثير لا يزال سلبياً مقارنة بنسبة المسجلين في التعليم الخاص. ولمواجهة المشكلتين معاً قام الباحث باستكشاف ودراسة التأثير في مدارس التعليم العامة بعد إنشاء (FUNDEF) - الصندوق النقدي لصيانة وتطوير التعليم الأساسي وتقييم التدريس - في دولة البرازيل عام ١٩٨٩، وأشار الباحث إلى أنه منذ أن فُعل هذا المشروع شهد التطور في جودة المدرسة؛ مثل:- حجم استيعاب الفصول الدراسية، ومؤهلات المعلمين، والبنية التحتية، فكانت ردة أفعال أولياء الأمور مختلفة وجيدة، ونتيجة لذلك عرضت الدراسة التأثير الإيجابي لمشروع FUNDEF الإصلاحي، فقد تم بتقلص حصة المسجلين في مدارس التعليم الأهلي الابتدائية. وأضافت أن التطور في الجودة التعليمية الملحوظ زاد من صافي الالتحاق بمدارس التعليم الحكومي.

أورد كلٌّ من دانيش (Danish) وكوري (Corey) (٢٠١٧) دراسة بعنوان:(من أكثر حرية؟ مقارنة بين صناع القرار من مديرين في مدارس التعليم الأهلي ومدارس التعليم العام). وتبين الدراسة أن الكثير من البحوث تركز على مخرجات الطلاب ومنجزاتهم؛ بينما القليل منها حاول اكتشاف الصناع أو العاملين خلف إنتاج هذه المخرجات. وعرضت الدراسة مقارنة تحليلية بين مديري المدارس الخاصة والعامة باستخدام بيانات المسح البحثي على المدرسة والموظفين (School and Stuffing Survey "SASS)؛ والذي أجري عام ٢٠١١-٢٠١٢، وتشير الدراسة إلى أنهم أضافوا إلى هذا البحث اختباراً أجري لعينة تقدر بـــ ٩٢٣٠ من مديري المدارس الأهلية والحكومية حول القدرة على اتخاذ قرار مؤثر ومهم من قبلهم وفي مدارسهم. وأظهرت النتائج أن قيادات مدارس التعليم الأهلي أكثر استقلالية وأقوى في التأثير على مستوى سياسة المدرسة. وتنهي الدراسة بالاعتقاد أن هذه الاستقلالية تبين جلياً ميزة من مميزات مدارس التعليم الأهلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

على ضوء ماتقدم يتضح أن هناك تبايناً بين بعض الدراسات واتفاقاً بين دراسات أخرى؛ حيث ظهر تبيانٌ بين دراسة العصلب ودراسة الغامدي بأن أوضحت دراسة العصلب إلى أن القدرات المهنية لمعلمي التعليم الأهلي عالية؛ بينما في دراسة الغامدي جاءت نتائجها بأن الكفاءة العلمية للمعلمين متدنية. في حين اتفقت الدراسة التي أصدرها مجلس التعليم الخاص الأمريكي مع البحث الذي أجراه قرين بأن التعليم الأهلي يحمل سمعة عالية لدى أولياء الأمور للجودة التي يحضى بها. كما اتفقت دراسة كلٍ من الإبراهيم ودانيش على أهمية الاهتمام بجودة واستقلالية القيادات التربوية في التعليم الأهلي، فقد أكدها دانشي في دراسته على عينة عددها ٩٢٣٠ من مديري التعليم الأهلي والتعليم الحكومي، وجاءت نتائجها بتميز مديري التعليم الأهلي

في قدرتهم على اتخاذ القرار المؤثر والمهم في مدارسهم. بعد استعراض ما مضى من الدراسات فإن دراستنا تتميز عن غيرها من الدراسات السابقة على أنها تناولت التعليم الأهلي من خلال العوامل المحفزة للاختيار المدارس الأهلية من وجهة نظر أولياء الأمور. وكانت هذه العوامل التي تطرق لها الباحثون على النحو الآتي: العوامل البيئية، والعوامل الشخصية، والعوامل التعليمية؛ إضافة إلى ذلك متغير الدخل الخاص بالأسرة.

التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية:

يعد التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية رافداً ومسانداً للتعليم الحكومي بجميع مستوياته، فهناك المدارس الأهلية الابتدائية، والمدارس الأهلية المتوسطة، والمدارس الأهلية الثانوية، وتعليم الكبار الأهلي. كما أنه يسهم -بدور إيجابي- في تنمية القوى البشرية للمجتمع، ويقوم بدور فعّال في دعم البنية الاقتصادية للبلاد، وذلك يعود لمساعدته في إعداد وتدريب القوى العاملة الفنية. والجدير ذكره أن بداية التعليم في المملكة العربية السعودية كانت أهلية؛ حيث تعد نهاية القرن التاسع عشر الميلادي (أواخر القرن الثالث عشر الهجري) بداية نشأة التعليم الأهلي التي لاحت تباشيرها في أفق الجزيرة العربية، وتجلت في بعض الجهود والمبادرات الفردية والأهلية التي قام بها نفر من أبناء الجاليات الإسلامية، وأدت إلى إنشاء بعض المدارس الدينية التي أسهمت في وضع الأساس للتعليم الحديث في المملكة، (مصلح،١٩٨٢).

والتعليم الأهلي في المملكة يشمل مرحلتين؛ إحداهما قديمة ومنتشرة وهي: مرحلة التعليم العام؛ أي: المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. والأخرى: حديثة لا تزال في بدايتها وهي: مرحلة التعليم العالي، ويقصد بها ذلك التعليم فوق الثانوي الذي يضطلع به القطاع الخاص تأسيساً وإدارة وإنفاقاً مقابل رسوم دراسية تؤخذ من المستفيدين من هذا التعليم، وهم الطالب أو الجهات المانحة؛ أما أهم المدارس التي نشأت وكانت نواة التعليم الأهلي في المملكة فهي المدرسة الصولتية بمكة المكرمة ١٢٩٢هـ، والمدرسة الفخرية -أيضاً- في مكة ١٢٩٦هـ؛ وكذلك مدرسة الفلاح في مكة وجدة ١٣٣٠هـ (العقيل،٢٠٠٥).

وفي إطار ثقافة المجتمع السعودي ومعتقداته وفي ضوء النشأة الأولى للتعليم في مجتمع الجزيرة العربية بالجهود الذاتية للأفراد؛ أصبح التعليم الأهلي مقبولاً في المملكة لما يستند إليه من أصول في التراث الإسلامي، فالإسلام أطلق يد الأفراد من العلماء والفقهاء والمعلمين في تقديم العلم وتمويله والإشراف عليه، لذلك فقد نصت سياسة التعليم في المملكة على:

"تشجيع الدولة للتعليم الأهلي في كافة مراحله. ويخضع لإشراف الجهات التعليمية المختصة فنياً وإدارياً" (الحقيل،٢٠١٦).

ونظراً لما توليه المملكة من اهتمام ورعاية للتعليم الأهلي فقد أفردت له وثيقة سياسة التعليم في المملكة لتحديد إطاره وضوابطه وأسسه العامة تقوم على تشجيع الدولة للتعليم الأهلي في كافة مراحله، وإخضاعه لإشراف الجهات التعليمية المختصة فنياً وإدارياً، وأن يوضح نظام التعليم الأهلي الشروط التي يجب توافرها فيه، والواجبات التي يلتزم بها، (وثيقة مجلس الوزراء ١٣٩٠هـ).

ولعل تدخل الدولة بالإشراف والتنظيم لقطاع المدارس الأهلية هو من أجل ضمان نوعية راقية من التعليم تقدم للمواطنين لا تقل عن التعليم الذي يقدم بالمدارس الحكومية؛ كما أن إشراف الدولة يأتي -كذلك- لضمان اتباع المدارس الأهلية لقيم وأهداف السياسة العامة للتعليم وفق مقتضيات الإسلام الحنيف.

كما ساهمت لائحة تنظيم المدارس الأهلية التي صدرت عام١٣٣٥هـ في تطور مسيرة التعليم الأهلي في ذلك الوقت؛ حيث أصدرت وزارة المعارف عدة تنظيمات نظمت فيها كثيراً من عناصر ومدخلات التعليم الأهلي في عدة جوانب، منها تنظيم عملية الإشراف على اختبارات المدارس الأهلية ومتابعتها، وتوفير المعلمين الذين يحتاجهم التعليم الأهلي، والعناية بتنظيم برامج التوجيه والإرشاد النفسي والطلابي في المدارس الأهلية في كافة المراحل. ولضمان الحصول على المعلمين الأكفاء تعمل الوزارة على فحص مؤهلات من تتعاقد معهم المدارس الأهلية، والتأكد من صلاحيتهم ومتابعتهم (الحقيل،٢٠١٦).

ويرى الحامد (٢٠٠٧) أن سياسة التعليم الأهلي في المملكة قد واكبت الاتجاه العالمي المعاصر الذي يرى في نشر التعليم الأهلي ضرورة، وذلك لإيجاد روافد متعددة لتعليم المواطنين، وفي ذات الوقت تحقيق مبدأ المشاركة الاجتماعية في تمويل التعليم بإتاحة الفرصة لأصحاب رؤوس الأموال لتوظيفها في المشروعات التعليمية.

ولأن المجتمع السعودي اليوم يشهد نمواً سكانياً ضخماً ترتب عليه تصاعد الطلب على التعليم بكافة مستوياته جاء دعم قطاع التعليم الأهلي وذلك لعدة مبررات، من أبرزها توفير البيئات التعليمية الحرة؛ وكذلك إيجاد أنماط من التعليم تلبي احتياجات الأفراد لكون القطاع الأهلي لديه المرونة في تقديم المبادرات والابتكارات في المجال التعليمي، ومن ناحية أخرى توفير فرص أمام فئات المعلمين والمعلمات والفئات الأخرى (الخطيب،٢٠٠٢).

أهداف التعليم في المملكة:

تلتزم حكومة المملكة العربية السعودية بتوفير التعليم وسط أرقى وأفضل الظروف من التعليم ما قبل الابتدائية إلى التعليم الجامعي، ولكافة المواطنين والمواطنات في جميع أنحاء المملكة، وهذا الالتزام فضلاً عما يشكله من تطبيق لتعاليم الإسلام من حيث إنه دين العلم؛ فإنه يمثل نظرة الدولة للتعليم كقاعدة لكلّ خطوة تطويرية، ولكلّ تطلع تنموي (الأمن والحياة،١٤١٩هـ). وكانت الخطوة الأولى

في مسيرة بناء وصياغة السياسة التعليمية قد بدأت منذ صدور التعليمات الأساسية لنظام الحكم في عام ١٣٤٥هـ؛ أي: قبل وضع وثيقة سياسة التعليم بخمسة وعشرين عاماً؛ حيث نصت المادة الثالثة والعشرون من نظام الحكم على أن: " أمور المعارف هي عبارة عن نشر العلوم والمعارف والصنائع، وافتتاح المكاتب والمدارس، وحماية المعاهد العلمية، مع فرض الدقة والاعتناء بأصول الدِّين الحنيف في كافة المملكة الحجازية"، (وزارة المعارف،١٤٢٢هـ).

وتُعدُّ السياسة التعليمية مرآة لسياسة الدولة التي هدفها الأول والرئيس بناء جيل جديد، وتسخير كلّ السبل لبناء مستقبل زاهر للأجيال، (الذيابي وآخرون ١٤٢٧).

وتُعدُّ السياسة التعليمية في السعودية الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم؛ حيث تنمّي في الفرد االمظهر الاجتماعي، والمظهر الفردي، والمظهر الكوني.

ويهدف التعليم في المملكة إلى تنمية الولاء لشريعة الإسلام، وتشجيع وتنمية روح البحث لدى الطلاب، وتوسيع آفاق الطلاب على مختلف العلوم والآداب، وغرس حب العمل في نفوس الطلاب، وتعزيز الإنتاجية في المجتمع، (الخطيب وآخرون،٢٠٠٠ م).

العوامل المؤثرة في اختيار المدارس الأهلية:

عوامل متعددة ومختلفة تؤثر أو تقود أولياء الأمور إلى اختيار مدارس التعليم الأهلي على مدارس التعليم الحكومي، وقد يكون باكورة ما يتبادر إلى الذهن أن اهتمام أولياء الأمور يكون متجرداً في الجودة العالية التي يحظى بها التعليم الأهلي، أو الثقة المتزايدة التي يفرضها واقع مدارس التعليم الأهلي؛ لكن من الواضح أن هناك الكثير من العوامل الأخرى المتغيرة والمتعددة بحسب الموارد المالية، المنطق الجغرافي، البيئة المحيطة، والسمات الشخصية والتكوينية للأسر. ويمكن حصر هذه العوامل وبلورتها إلى ثلاثة عوامل رئيسية: العوامل الاقتصادية، والعوامل الاجتماعية، والعوامل الثقافية.

العوامل الاقتصادية:

يبدو جلياً وواضحاً أن العوامل الاقتصادية الخاصة بالأسرة والأفراد هي واحدة من أهم العوامل المؤثرة على أولياء الأمور في اختيار نوع التعليم لأبنائهم ما إذا كان أهلياً أو حكومياً، فمعظم أولياء الأمور الأغنياء أو المقتدرين مادياً يرسلون أبناءهم إلى مدارس التعليم الأهلي، وهذا يكون إيماناً منهم بأهمية الاستثمار في العقول البشرية لترجع بالفائدة على أسرهم وأوطانهم. وكما تشير الإحصائيات إلى أن الأعداد الأكثر من الطلاب الذين يدرسون في الجامعات الأمريكية المرموقة يكونون من خريجي مدارس التعليم الخاص (دابير Dauber، ٢٠١٣).

الاقتصاد والبشر كانا مرتبطين منذ القدم، ولعل ما تبناه الاقتصادي فرانسوا كيناي وبأفكاره التي مهدت الطريق لبناء النظرية الاقتصادية الكلاسيكية، ومن ثم قام عالم الاقتصاد آدم سمت بالنظرة إلى العنصر البشري كأحد عناصر الإنتاج. وهذه الفكرة من الأفكار التي بلورها ثم تبناها. بعد ذلك بسنوات كثيرة استطاع باحث الإدارة داركر التنبؤ بالمستقبل من خلال توقعه المخالف لنظرة جيله وثقافة عصره؛ والذي كان يدور حول التأكيد على الانتقال إلى عصر المعلومات، ويثبت ذلك في وقته أن الاقتصاد الأمريكي الذي يقود اقتصاد العالم سوف يتحول إلى اقتصاد معرفي. قادات الاقتصاد لن يكونوا عمّال العضلات بل عمّال العلم والمعرفة، (دركر Drucker ١٩٦٨) كتاب عصر التغيير. كما ساهمت هذه النظرة في دعم العلماء في استشراف المستقبل من خلال التأكيد على المعرفة والعلوم وأهميتها في تكوين رأس المال البشري، وأكد عالم الاقتصاد بيكرBacker على التقارب الكبير بين الاقتصاد والمعرفة واستثمار رأس المال البشري.

من الضروري للغاية التركيز على الاستثمار في الطاقات البشرية، ويكون ذلك من خلال التعليم بشكل عام، يستهل من تعليم الأطفال في مراكز رياض الأطفال المتميزة، ورعايتهم بأفضل صورة، مروراً بالاهتمام والحرص على الاستثمار في اختيار أفضل المدارس الخاصة للأبناء خلال مراحل تعليمهم، ولا يغفل -كذلك- عن العمل على دعم تعليم وتدريب العمال أو الموظفين، ويكون ذلك بإنشاء مراكز تقوم على تطوير جودتهم الإنتاجية، (Backer ١٩٧٥).

وينص الجهني (٢٠١٦) على أن "الاستثمار الجيد في التعليم هو الذي يقلل التكاليف، ويعظم في نفس الوقت العوائد المتأخرة على التكلفة الآنية؛ سواء كانت التكلفة تكلفة مباشرة وهي تكلفة الأموال والموارد المادية والبشرية المنفقة على التعليم بشكل مباشر، أو التكلفة غير مباشرة تكلفة بديلة تكلفة الفرص الضائعة، وهي ما يتخلى عنه الفرد أو المجتمع من فرص اقتصادية أخرى نتيجة لاتخاذه قراراً بالاستثمار في ذاته أو في أبنائه عن طريق الانتظام في التعليم وممارسة التعلم".

العوامل الاجتماعية:

عندما يشرع الوالدان أو أولياء أمور الطلاب ببحث واختيار المدرسة لأبنائهم - سواء كانت حكومية أو أهلية - فإنهم يواجهون مباشرة مسائل أو قضايا تتعلق بالطبقة الاجتماعية، فنظرية الاختيار العقلاني تبين بأن القرارات لا تحدث من فراغ، وأن قوة العلاقات الأسرية والروابط الاجتماعية ومستوى الطبقة الاجتماعية وغيرها تؤثر -بشكل كبير- على مثل هذه القرارات، (Dauber ٢٠١٣).

تؤثر التركيبة الطبقية تأثيراً عميقاً في الكيفية التي يفكر فيها الأشخاص عندما يهمون باتخاذهم بعض القرارات التي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بأسرهم؛ بالإضافة إلى ذلك فإن الدخل والعرق والجنس عوامل مؤثرة على المجتمعات، وذلك

بتقسيم الناس والمجتمعات إلى طبقية، فبحسب قيمة الطبقة الاجتماعية من حيث صلتها برأس المال الاجتماعي يكون قوة تأثيرها (Cookson ١٩٩٤).
إن هذه السمات المرتبطة بالطبقات الاجتماعية سائدة ومنتشرة ومؤثرة في العديد من المدارس، وبالتحديد المدارس الأهلية، فأولياء أمور الطلاب يولونها اهتماماً كبيراً عند اتخاذهم القرار الخاص في اختيار المدرسة التي يودون التحاق أبنائهم بها. فالمدارس الخاصة الراقية أمر ضروري للعائلات الغنية والمشهورة وذات المكانة الرفيعة؛ وذلك للحفاظ على مكانة عوائلهم الاجتماعية بين الطبقات التي يعيشون بينها، ففي عام ٢٠٠٦ عرض تقرير في Wall Street Journal يشير إلى أنه لا يقل عن ٤٠ % من الطلاب المستجدين والمسجلين في الجامعات التالية Bowdoin، Brown، Georgetown ، The Massachusetts Institute، Princeton، California (Berkeley) كانوا من الطلاب المتخرجين من مدارس التعليم الخاصة، وهذا يظهر مدى جودة وقوة وتأثير هذه المدارس؛ بحيث أصبح طلابها أوفر حظاً وأكثر رغبة من غيرهم من الطلاب في الحصول على قبولات جامعية من أفضل الجامعات في أمريكا ذات الطابع البرستيجي الاعتباري في المجتمع، وهذه واحدة من الأهداف التي يسعى لها معظم أولياء أمور هؤلاء الطلاب من وراء إرسال أبنائهم إلى مدارس التعليم الأهلي؛ إضافة إلى ذلك فتعليمهم لأبنائهم في مدارس التعليم الخاص يعمل على بناء وتوسيع علاقاتهم الاجتماعية، وتواصلهم مع طبقات مماثلة لهم في المجتمع، (Dauber ٢٠١٣).
كما قام برديو (١٩٨٤) بالربط بين رأس المال الاجتماعي والتحليل الطبقي؛ حيث عرَّف رأس المال الاجتماعي على أنه رصيد اجتماعي من العلاقات والتواصل يتفاعل مع الرصيد المادي الخاص بالفرد، لينتج ثروة وقيمة اجتماعية عالية تمكنه لاحقاً بأن يكون من المؤثرين والسائدين والمتفاعلين بشكل قوي ومؤثر في المجتمع، ويعمل أصحاب هذه الطبقة جلياً على استمرارهم وتوريث مكانتهم الاجتماعية لأبنائهم، ويتم ذلك من خلال تعليم أبنائهم في أفضل وأرقى مدارس التعليم الخاصة. كما تشير البحوث هنا إلى فكرة محددة حول العائلات التي تختار لأبنائها التعليم في أفضل المدارس الأهلية، وذلك بأنهم في كثير من الحالات هم المجموعة المهيمنة على التركيبة الاجتماعية الحالية للمجتمع، وتبين -كذلك- أن هناك سببين رئيسيين وراء تدريس أبنائهم في المدارس الخاصة، الأول: هو رغبتهم القوية واهتمامهم العالي في الحفاظ على المزايا الاجتماعية للأجيال القادمة من أسرهم. والثاني: سعياً منهم لحصول أبنائهم على أفضل المستويات العليا في التعليم (Dauber ٢٠١٣).

العوامل الثقافية:

يسعى الوالدان عند اختيارهما مدارس التعليم الأهلي لأبنائهم إلى التأكيد والتركيز على السمعة الأكاديمية القوية والمتميزة، والجودة العالية للمعلمين، وطرق التدريس، ومدى قوة المناهج والبرامج الدراسية. وتعد مخرجات بعض المدارس الأهلية النموذجية من أبرز المميزات المهمة والأساسية لجذب أولياء الأمور؛ وذلك لما يحققه الطلاب من درجات عالية في اختبار الكفايات العلمية وقياس الذكاء (Dauber ٢٠١٣).

كما يرى بورديو أن الثقافة نسق رمزي يحظى بتقدير معنوي من قبل أفراد المجتمع، وهي أن الثقافة واحدة من أدوات السيطرة الاجتماعية والسياسية، وتتمثل في مخزون الأفراد من المعرفة والمهارات المكتسبة، فامتلاك الشخص أو الفرد قدراً عالياً من الثقافة يعني أن له القدرة بتكوين وامتلاك رأس مالي ثقافي، فرأس المال الثقافي إما أن يكون مكتسباً أو موروثاً، فالمكتسب هو ما يكتسبه الفرد من درجات علمية، والموروث هو ما يتحصل عليه الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية؛ مثل: التنشئة الفكرية، ومفردات اللغة، والعادات والتقاليد.

رغم أن مصطلح رأس المال الثقافي جاء متأخرا مقارنة بكلٍّ من مصطلحات رأس المال الاقتصادي ورأس المال الاجتماعي؛ إلا أن الدكتور العسكري (٢٠٠٥) يؤكد على أهمية الثقافة بكلّ أشكالها، وأنها اللبنة الأساسية للانطلاق الاقتصادي والاجتماعي. ويشير إلى أنه على الرغم من أن الثقافة قيمة معنوية لكنها في هذا الزمان تتحول إلى قيمة محسوسة تقدر بأغلى الأثمان، وتتجلى وتظهر في ضخامة الإنتاج البشري.

من هنا يتطلع أولياء الأمور في اختيار المدارس المستقبلية لأبنائهم، وذلك لسبر أغوار العلم، ونيل كوامن المعرفة ودفائنها، لتعود بالنفع على أبنائهم -أولاً- بالحصول على مؤهلات علمية عالية، وزيادة على ذلك تزويدهم بإمكانيات عالية جديرة في دعمهم لتقديم إسهامات أصلية ونافعة في مجالاتهم الدقيقة؛ مما يساعد -بشكل مثمر- في تنمية وتطوير مجتمعاتهم وأوطانهم، فبذلك يكونون على قدر عالٍ من التأثير الإيجابي والتواصل الفعّال مع مجتمعاتهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

يتناول هذا الفصل إيضاحاً للمنهج المستخدم في هذه الدراسة؛ وكذلك تحديد مجتمع وعينة الدراسة، يلي ذلك التعرف على أداة الدراسة ومراحل تصميمها؛ وكذلك التأكد من صدق وثبات هذه الأداة، والإجراءات التي اتَبِعت في جمع البيانات لتطبيق هذه الأداة، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمتها في تحليل البيانات إحصائياً، وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، ويعبّر عنها كيفياً أو كمياً، (عبيدات وآخرون، ٢٠١٥، ص١٨٠)، وفيه تُسْتجوب عينة من مجتمع البحث؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، (العساف، ٢٠١٤، ص١٧٩).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية بشرق الرياض، وعددهم (٧٤٠٠) ولي أمر، يدرس أبناؤهم في (٢١) مدرسة.

وقد اخْتِيْرت عينة عشوائية حيث بلغ عدد عينة الدراسة (٢٠٠) ولي أمر. ويوضح الجدول التالي أفراد مجتمع الدراسة، وخصائص مفردات عينة الدراسة:

١- المرحلة الدراسية للطالب

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية للطالب

المرحلة الدراسية للطالب	التكرار	النسبة
ابتدائي	١٢٠	٦٠,٠
متوسط	١٧	٨,٥
ثانوي	٦٣	٣١,٥
المجموع	٢٠٠	١٠٠%

يوضح الجدول السابق رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية للطالب، حيث يتبين أن (١٢٠) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠٪) أبناؤهم بالمرحلة الابتدائية، بينما وجد أن (٦٣) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٣١,٥٪) أبناؤهم بالمرحلة الثانوية، بينما وجد أن (١٧) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٨,٥٪) أبناؤهم بالمرحلة المتوسطة.

٢- المستوى التعليمي للأب

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة
ثانوي فأقل	٢٨	١٤,٠
دبلوم سنتين	٢٠	١٠,٠
بكالوريوس	١١٦	٥٨,٠
دراسات عليا	٣٦	١٨,٠
المجموع	٢٠٠	١٠٠%

يوضح الجدول السابق رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأب، حيث يتبين أن (١١٦) من أفراد الدراسة من الآباء يمثلون ما نسبته (٥٨٪) مستواهم التعليمي (بكالوريوس)؛ بينما وجد أن (٣٦) يمثلون ما نسبته (١٨٪) (دراسات عليا)؛ بينما وجد أن (٢٨) يمثلون ما نسبته (١٤٪) تعليمهم(ثانوي فأقل)، وأخيراً وجد أن (٢٠) يمثلون ما نسبته (١٠٪) مستواهم التعليمي (دبلوم سنتين).

٣- المستوى التعليمي للأم.

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة
ثانوي فأقل	٤٦	٢٣,٠
دبلوم سنتين	٦٣	٣١,٥
بكالوريوس	٨٣	٤١,٥
دراسات عليا	٨	٤,٠
المجموع	٢٠٠	١٠٠%

يوضح الجدول السابق رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي للأم، حيث يتبين أن (٨٣) من أفراد الدراسة من الأمهات يمثلن ما نسبته (٤١,٥٪) مستواهم التعليمي (بكالوريوس)؛ بينما وجد أن (٦٣) يمثلن ما نسبته (٣١,٥٪) (دبلوم سنتين)؛ بينما وجد أن (٤٦) يمثلن ما نسبته (٢٣٪) تعليمهن (ثانوي فأقل)، وأخيراً وجد أن (٨) يمثلن ما نسبته (٤٪) مستواهن التعليمي (دراسات عليا).

٤- دخل الأسرة الشهري

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير دخل الأسرة الشهري

دخل الأسرة الشهري	التكرار	النسبة
أقل من ٨٠٠٠ ريال	٤١	٢٠,٥
من ٨٠٠٠ إلى ١٦٠٠٠ ريال	٩٢	٤٦,٠
١٦٠٠١ إلى ٢٤٠٠٠ ريال	٤٩	٢٤,٥
أكثر من ٢٤٠٠٠ ريال	١٨	٩,٠
المجموع	٢٠٠	١٠٠%

يوضح الجدول السابق رقم (٤) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير دخل الأسرة الشهري، حيث يتبين أن (٩٢) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٦٪) دخل أسرتهم الشهري (من ٨٠٠٠ إلى ١٦ ٠٠٠ ريال)؛ بينما وجد أن (٤٩) يمثلون ما نسبته (٢٤,٥٪) دخلهم (من ١٦٠٠١ إلى ٢٤٠٠ ريال)؛ بينما وجد أن (٤١) يمثلون ما نسبته (٢٠,٥٪) دخلهم (أقل من ٨٠٠٠ ريال)، وأخيراً وجد أن (١٨) يمثلون ما نسبته (٩٪) دخلهم (أكثر من ٢٤٠٠ ريال).

أداة الدراسة:

اعْتُمِد على الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ والتي تضمنت عدة محاور وفقاً لتساؤلات البحث وأهدافه، وقد صممت تماشياً مع طبيعة البيانات المراد جمعها؛ لكونها الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ كما اعتمدت هذه الاستبانة على بعض الدراسات السابقة كدراسة (عابدين،٢٠٠٠).

بناء أداة الدراسة:

قام الباحثون بالاطلاع على الدراسات السابقة؛ كدراسة (العصلب،١٤٣٠، ودانيش (Danish،٢٠٠٧)، وكوري (Corey،٢٠٠٧)، وعلى المصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومن ثم قاموا بإعداد استبانة أولية، وقاموا بعرضها على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصاص حتى ظهرت بالصورة النهائية، وتكونت الاستبانة من جزأين:

الجزء الأول: شمل المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والتعليمية لأفراد العينة ممثلة في: (دخل الأسرة ومستوى تعليم الوالدين).

الجزء الثاني: تكوّن من ثلاثة محاور:

المحور الأول: العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، وهو يتكون من (١٣) عبارة.

المحور الثاني :العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، وهو يتكون من (١٣) عبارة.
المحور الثالث: العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، وهو يتكون من (١١) عبارة.
تصحيح المقياس :
يقابل كلّ فقرة من فقرات هذه المحاور السابقة قائمة تحمل العبارات التالية:
(موافق بشدة ، موافق ، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)
ووفقاً لمقياس ليكرت الخماسي فقد أُعْطِيت كلّ عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائيًا على النحو الآتي:
موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، موافق إلى حد ما (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة:

أُخْضِعت أداة الدراسة إلى نوعين من الصدق، هما:
١ -الصدق الظاهري لأداة الدراسة :
للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحثون بعرضها على محكّمين من أعضاء هيئة التدريس؛ وذلك لإبداء رأيهم في مدى وضوح عبارات الاستبانة ومدى مناسبتها؛ بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حول الاستبانة، ومدى ملاءمة التدرج الخماسي الذي يحدد استجابة أفراد الدراسة حول كلّ محور من محاورها، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكّمون من حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات؛ وخاصة تلك التي لا تتناسب صياغتها مع تساؤلات الدراسة، فقد اعْتُمِدت المحاور والفقرات والعبارات التي أجمع عليها غالبية المحكّمين .
٢- صدق الاتساق الداخلي :
صدق الاتساق الداخلي يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين الفقرات الموجودة داخل نفس المحور، ومدى اتساق هذه الفقرات مع المحور الذي ينتمي إليه؛ كذلك مدى التناسق الداخلي بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. وتُؤكّد من صدق الاتساق الداخلي بعدة صور، منها معامل الارتباط بين درجة كلّ فقرة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين درجة كلّ فقرة مع الدرجة الكلية للاستبانة، ومعامل الارتباط بين درجة كلّ محور مع الدرجة الكلية للاستبانة. وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي:

المحور الأول: العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية

جدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٣٩**	٨	٠,٧٤٤**
٢	٠,٥٣٤**	٩	٠,٨٢٢**
٣	٠,٦٩٥**	١٠	٠,٥٠٧**
٤	٠,٦٢٨**	١١	٠,٦٤١**
٥	٠,٧٤٨**	١٢	٠,٥٩٨**
٦	٠,٨١٣**	١٣	٠,٦٤٧**
٧	٠,٤٣١**		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

المحور الثاني: العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية

جدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٦٩٢**	٨	٠,٤٧٥**
٢	٠,٨٦٤**	٩	٠,٨٤٦**
٣	٠,٨٢٩**	١٠	٠,٨٦٧**
٤	٠,٨٢٠**	١١	٠,٧٩٣**
٥	٠,٦٩٠**	١٢	٠,٨٩٢**
٦	٠,٨٣٤**	١٣	٠,٨٦١**
٧	٠,٥٨٣**		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

المحور الثالث: العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية

جدول (٧)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٧٩٥	٧	**٠,٨٤٠
٢	**٠,٨٣٢	٨	**٠,٨٦٥
٣	**٠,٧٩٥	٩	**٠,٨٣٨
٤	**٠,٨٠٠	١٠	**٠,٧٦٧
٥	**٠,٨٨١	١١	**٠,٧٤٨
٦	**٠,٨٣٩		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجداول السابقة من (٥-٦-٧) أن قيم معامل ارتباط كلّ عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة؛ مما يشير إلى أن عبارات محاور الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدِّراسَة:

لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، استخدمت معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث طبقت المعادلة على عينة استطلاعية مكونه من (٥٠) فرد. والجدول رقم (٨) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة، وهي:

جدول (٨)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	١٣	٠,٨٨٠
العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	١٣	٠,٩٣٩

العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	١١	٠,٩٥٠
الثبات الكلي للاستبانة	٣٧	٠,٩٧٠

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (٨) يتضح أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالٍ؛ حيث يتراوح ما بين (٠,٨٨٠-٠,٩٥٠)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات العام (٠,٩٧٠)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمِعت، فقد استُخْدِمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)؛ والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي.

ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حُسِبَ المدى (٥-١=٤)، ثم قُسّم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/٥= ٠,٨٠)، بعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

من ١,٠٠ إلى ١,٨٠ يمثل (غير موافق بشدة)

من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل (غير موافق)

من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل (موافق إلى حد ما)

من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل (موافق)

من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ يمثل (موافق بشدة)

وبعد ذلك احتسبت المقاييس الإحصائية التالية:

١-التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢-المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) .

٣-الانحراف المعياري .

٤-استخدام معامل الارتباط بيرسون؛ لقياس صدق أداة الدراسة.

٥-استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ لقياس ثبات أداة الدراسة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة :

١- وُزّعت الاستبانات على أفراد الدراسة من أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية بشرق الرياض، وقد وُزّعت الاستبانات على (٢٤٠) من أولياء أمور طلاب المدارس الأهلية بشرق الرياض، وبلغ العائد منها والصالح للتحليل واستخراج النتائج ٢٠٠ استبانة، وبذلك بلغ حجم عينة الدراسة (٢٠٠) ولي أمر.

٣-وبعد ذلك أُدْخِلت البيانات وعُولِجت إحصائياً بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS)؛ ومن ثم حُلّلت البيانات واستُخْرجت النتائج.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها :

السؤال الأول : ما العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية؟

للإجابة عن ذلك فقد احتسبت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من أولياء الأمور على محور العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على عبارات محور" العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية "

م	العبـــارة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
١	تمتاز المدرسة الأهلية بسمعة جيدة.	ت	٣	٢٤	٤٧	٦٩	٥٧	٣,٧٧	١,٠٤	٤
		%	١,٥	١٢	٢٣,٥	٣٤,٥	٢٨,٥			
٢	تتجاوب المدرسة مع رغبات الوالدين.	ت	٠	١٥	٤٧	٩٦	٤٢	٣,٨٣	٠,٨٥	٣
		%	٠	٧,٥	٢٣,٥	٤٨	٢١			
٣	تتيح المدرسة لأولياء الأمور المشاركة في صنع القرار.	ت	١٢	٢٤	٤٢	٩٢	٣٠	٣,٥٢	١,٠٧	٩
		%	٦	١٢	٢١	٤٦	١٥			
٤	تتناسب الرسوم الدراسية مع الدخل الشهري للأسرة.	ت	١٥	٥٧	٦٠	٣٨	٣٠	٣,٠٦	١,١٧	١٢
		%	٧,٥	٢٨,٥	٣٠	١٩	١٥			
٥	تحرص المدرسة الأهلية على حل مشاكل الطلاب الاجتماعية.	ت	٩	٣٠	٧٥	٤٧	٣٩	٣,٣٩	١,١٠	١٠
		%	٤,٥	١٥	٣٧,٥	٢٣,٥	١٩,٥			

م	العبــارة	التكرار / النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			درجة الموافقة							
٦	توجد نظرة إيجابية للمدرسة الأهلية نحو الطالب.	ت	٩	٣	٤٧	٩٠	٥١	٣,٨٦	٠,٩٧	٢
		%	٤,٥	١,٥	٢٣,٥	٤٥	٢٥,٥			
٧	وجود أقارب محبوبين للأبناء في المدرسة الأهلية.	ت	١٨	٦٣	٥١	٥٦	١٢	٢,٩١	١,٠٩	١٣
		%	٩	٣١,٥	٢٥,٥	٢٨	٦			
٨	تساعد المدرسة الأهلية في رعاية هوايات الطالب الشخصية.	ت	٦	٣٣	٣٩	٨٠	٤٢	٣,٦٠	١,٠٨	٨
		%	٣	١٦,٥	١٩,٥	٤٠	٢١			
٩	تسهم المدرسة الأهلية في تحسين المهارات الشخصية للطالب.	ت	٩	٢١	٤٥	٨٠	٤٥	٣,٦٦	١,٠٨	٦
		%	٤,٥	١٠,٥	٢٢,٥	٤٠	٢٢,٥			
١٠	تسهم المدارس الأهلية في تكوين نظرة اجتماعية مختلفة للأسرة.	ت	٦	٤٥	٣٩	٨٩	٢١	٣,٣٧	١,٠٤	١١
		%	٣	٢٢,٥	١٩,٥	٤٤,٥	١٠,٥			
١١	تساعد المدارس الأهلية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.	ت	٦	١٥	٣٦	٨٣	٦٠	٣,٨٨	١,٠٢	١
		%	٣	٧,٥	١٨	٤١,٥	٣٠			
١٢	توجد نوعية متميزة من الطلاب في المدرسة الأهلية.	ت	٣	١٨	٦٠	٧٧	٤٢	٣,٦٩	٠,٩٥	٥
		%	١,٥	٩	٣٠	٣٨,٥	٢١			
١٣	تساعد المدارس الأهلية على اكتساب الطالب قيم جيدة.	ت	٩	١٨	٦٠	٦٢	٥١	٣,٦٤	١,٠٩	٧
		%	٤,٥	٩	٣٠	٣١	٢٥,٥			
	المتوسط العام للمحور							٣,٥٥	٠,٦٧	

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

يتضمن محور (العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) على (١٣) فقرة، جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على (٩) فقرات من المحور بدرجة موافق؛ حيث تراوحت متوسطاتهم بين (٣,٥٢ إلى ٣,٨٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي؛ والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وتشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة. في حين جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على (٤) فقرات من المحور بدرجة محايد؛ حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية بين (٢,٩١ إلى ٣,٣٩)، وهو متوسط يقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تتراوح بين (٢,٦٠ إلى ٣,٤٠)، وتشير إلى درجة (محايد) على أداة الدراسة.

تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور في محور (العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية)؛ حيث إن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٢,٩١ إلى ٣,٨٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي. ويلاحظ أن متوسط التطبيق العام لعبارات محور (العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) قد بلغ (٣,٥٥ درجه من ٥)؛ والتي تشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة.

كما يتضح من الجدول أنه يمكن ترتيب فقرات محور (العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة نظر أولياء الأمور ترتيباً تنازلياً كما يلي:

١- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (١١) وهي:" تساعد المدارس الأهلية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب " بالمرتبة الأولى بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، وانحراف معياري (١,٠٢).
٢- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٦) وهي:" توجد نظرة إيجابية للمدرسة الأهلية نحو الطالب " بالمرتبة الثانية بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وانحراف معياري (٠,٩٧).
٣- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٢) وهي:" تتجاوب المدرسة مع رغبات الوالدين " بالمرتبة الثالثة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، وانحراف معياري (٠,٨٥).
٤- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (١٠) وهي:" تسهم المدارس الأهلية في تكوين نظرة اجتماعية مختلفة للأسرة " بالمرتبة الحادية عشرة بين عبارات المحور وبدرجة محايد؛ بمتوسط حسابي (٣,٣٧)، وانحراف معياري (١,٠٤).
٥- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٤) وهي:" تتناسب الرسوم الدراسية مع الدخل الشهري للأسرة " بالمرتبة الثانية عشرة بين عبارات المحور وبدرجة محايد؛ بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وانحراف معياري (١,١٧).
٦- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٧) وهي:" وجود أقارب محبوبين للأبناء في المدرسة الأهلية " بالمرتبة الثالثة عشرة بين عبارات المحور وبدرجة محايد؛ بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وانحراف معياري (١,٠٩).

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور (العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة أولياء الأمور قد بلغ (٣,٥٥ درجه من ٥)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تشير إلى درجة موافق على أداة الدراسة. وعلى هذا فإن أولياء أمور الطلاب بالمدارس الأهلية موافقون على وجود عوامل شخصية تحفز أولياء الأمور على اختيار المدارس الأهلية. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن أولياء الأمور يتطلعون عادة من وراء إلحاق أبنائهم بالمدارس الأهلية إلى تحسين مستوى تحصيلهم، ورفع مستوياتهم العلمية والسلوكية، وتطوير حياتهم بما تمدهم المدارس من خدمات حسب احتياجاتهم الفردية؛ لذلك نجد في البلاد المتقدمة جهات تربوية تعين الآباء على تخير المدرسة المناسبة لأبنائهم بوضع المواصفات، أو اقتراح أسئلة تؤخذ في الاعتبار عند اختيار المدرسة التي تتوافق مع تطلعاتهم. وبناء على ذلك فهناك العديد من العوامل التي تجعل مدرسة ما مختلفة ومميزة عن غيرها بالنظر إلى مستوى النتائج التعليمية؛ هذا بالإضافة إلى أن المدارس الناجحة تحرص على إبراز نتائجها وإصدار نشرات دورية عن أدائها ليطلع عليها الأهالي. ونستخلص مما سبق أن أهم العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية تتلخص فيما يلي: تساعد المدارس الأهلية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، توجد نظرة إيجابية للمدرسة الأهلية نحو الطالب، تتجاوب المدرسة مع رغبات الوالدين، تمتاز المدرسة الأهلية بسمعة جيدة، توجد نوعية متميزة من الطلاب في المدرسة الأهلية، تسهم المدرسة الأهلية في تحسين المهارات الشخصية للطالب، تساعد المدارس الأهلية على اكتساب الطالب قيم جيدة، تساعد المدرسة الأهلية في رعاية هوايات الطالب الشخصية.

تتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة العتيبي(١٤١٩) التي توصلت إلى أن أفضل المراحل الدراسية للاستثمار في التعليم الأهلي كانت المرحلة الثانوية؛ بسبب أعداد الطلاب الكبيرة؛ لذلك كان القرار الإستراتيجي للمستثمر هو الاستثمار في مراحل التعليم الثانوي لنسبة الربحية العالية؛ وكذلك أوصت الدراسة بالسعي في تحفيز وتعزيز الاستثمار في التعليم الأهلي؛ وبالأخص التعليم ما دون الثانوي.

ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة الغامدي ١٤٣٦ التي توصلت إلى أن واقع التعليم الأهلي يغلب الربحية المادية على جودة العملية التعليمية، وأشارت إلى أن أعداد الطلاب في مدارس التعليم الأهلي في ازدياد على الرغم من تدني المستوى العلمي لمخرجات المدارس الأهلية. وأضافت الدراسة إلى ذلك ارتفاع نسبة الطلاب الذين يتعرضون لمشكلات سلوكية في بعض المدارس الأهلية، وأن الرسوم الدراسية لمدارس التعليم الأهلي عالية بما لا يتلاءم مع الجودة التعليمية. ونتيجة لتدني الجودة

التعليمية المقدمة من مدارس التعليم الأهلي ذكرت الدراسة أن الكفاءة العلمية لخريجي معظم المدارس الأهلية دون المتوسط.

السؤال الثاني: ما العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية؟
للإجابة عن ذلك فقد احتسبت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من أولياء الأمور على محور العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على عبارات محور" العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية "

م	العبارة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
١	توفر المدارس الأهلية الرعاية الصحية المناسبة.	ت	١٥	٣٩	٣٣	٧٧	٣٦	٣,٤٠	١,٢٠	١٣
		%	٧,٥	١٩,٥	١٦,٥	٣٨,٥	١٨			
٢	توفر المدارس الأهلية مصادر تعلم جيدة.	ت	٩	١٥	٦٣	٦٢	٥١	٣,٦٦	١,٠٨	١٢
		%	٤,٥	٧,٥	٣١,٥	٣١	٢٥,٥			
٣	تتميز المدراس الأهلية بمبانٍ حديثة.	ت	١٥	١٥	٢٤	٨٩	٥٧	٣,٧٩	١,١٦	٩
		%	٧,٥	٧,٥	١٢	٤٤,٥	٢٨,٥			
٤	يتناسب حجم الفصول الدراسية في المدارس الأهلية مع عدد الطلاب.	ت	٩	٩	٢٤	٧٤	٨٤	٤,٠٨	١,٠٦	١
		%	٤,٥	٤,٥	١٢	٣٧	٤٢			
٥	يتوفر في المدارس الأهلية مقاصف طعام جيدة.	ت	١٢	١٥	٣٩	٨٣	٥١	٣,٧٣	١,١١	١٠
		%	٦	٧,٥	١٩,٥	٤١,٥	٢٥,٥			
٦	توفر المدارس الأهلية أماكن ترفيهية وترويحية.	ت	٦	٢٤	٣٠	١١٠	٣٠	٣,٦٧	٠,٩٧	١١
		%	٣	١٢	١٥	٥٥	١٥			
٧	تهتم المدارس الأهلية بتوفير المواصلات للطلاب.	ت	٣	١٢	٢١	١٠١	٦٣	٤,٠٥	٠,٨٩	٢
		%	١,٥	٦	١٠,٥	٥٠,٥	٣١,٥			
٨	توفر المدارس الأهلية رحلات خارج المدرسة.	ت	٠	١٥	٣٩	٨٩	٥٧	٣,٩٤	٠,٨٨	٥
		%	٠	٧,٥	١٩,٥	٤٤,٥	٢٨,٥			
٩	استيفاء المدارس الأهلية للأثاث الملائم للتعلم.	ت	٦	١٨	٣٦	٨٦	٥٤	٣,٨٢	١,٠٣	٨
		%	٣	٩	١٨	٤٣	٢٧			
١٠	توفر المدارس الأهلية اشتراطات السلامة والأمن.	ت	٣	١٥	٣٦	٨٣	٦٣	٣,٩٤	٠,٩٦	٦
		%	١,٥	٧,٥	١٨	٤١,٥	٣١,٥			
١١	تتوفر في المدارس الأهلية التهوية والإضاءات الملائمة للتعلم.	ت	٣	١٨	٣٩	٨٠	٦٠	٣,٨٨	٠,٩٩	٧
		%	١,٥	٩	١٩,٥	٤٠	٣٠			
١٢	توفر المدارس الأهلية الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في	ت	٦	١٥	٣٢	٧٥	٧٢	٣,٩٦	١,٠٥	٣
		%	٣	٧,٥	١٦	٣٧,٥	٣٦			

	القاعات الدراسية.									
١٣	توفر المدارس الأهلية المختبرات العلمية.	ت	٣	١٢	٣٦	٨٩	٦٠	٣,٩٦	٠,٩٣	٤
		%	١,٥	٦	١٨	٤٤,٥	٣٠			
	المتوسط العام للمحور							٣,٨٤	٠,٧٨	

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

يتضمن محور (العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة نظر أولياء الأمور (١٣) فقرة، جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على (جميع فقرات المحور) بدرجة موافق؛ فيما عدا فقرة واحدة جاءت بدرجة (موافق إلى حد ما)؛ حيث تراوحت متوسطاتهم بين (٣,٦٦ إلى ٤,٠٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي؛ والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وتشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة. في حين جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على (فقرة واحدة) من المحور بدرجة (موافق إلى حد ما)؛ حيث بلغ متوسطها الحسابي(٣,٤٠)، وهو متوسط يقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تتراوح بين (٢,٦٠ إلى ٣,٤٠)، وتشير إلى درجة (محايد) على أداة الدراسة.

تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور محور (العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية)؛ حيث إن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,٠٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، ويلاحظ أن متوسط التطبيق العام لعبارات محور (العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) قد بلغ (٣,٨٤ درجه من ٥)؛ والتي تشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة.

كما يتضح من الجدول أنه يمكن ترتيب فقرات محور (العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة نظر أولياء الأمور ترتيباً تنازلياً كما يلي:

١- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٤) وهي:" يتناسب حجم الفصول الدراسية في المدارس الأهلية مع عدد الطلاب " بالمرتبة الأولى بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (١,٠٢).

٢- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٧) وهي:" تهتم المدارس الأهلية بتوفير المواصلات للطلاب " بالمرتبة الثانية بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٨٩).

٣- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (١٢) وهي:" توفر المدارس الأهلية الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في القاعات الدراسية " بالمرتبة الثالثة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (١,٠٥).
٤- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٢) وهي:" توفر المدارس الأهلية مصادر تعلم جيدة " بالمرتبة الثانية عشرة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، وانحراف معياري (١,٠٨).
٥- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (١) وهي:" توفر المدارس الأهلية الرعاية الصحية المناسبة " بالمرتبة الثالثة عشرة بين عبارات المحور وبدرجة محايد؛ بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وانحراف معياري (١,٢٠).

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور (العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة أولياء الأمور قد بلغ (٣,٨٤ درجه من ٥)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تشير إلى درجة موافق على أداة الدراسة. وعلى هذا فإن أولياء أمور الطلاب بالمدارس الأهلية موافقون على أن هناك عوامل بيئية تحفز أولياء الأمور على اختيار المدارس الأهلية. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن من أهم عوامل رقي الأمة هو نظامها التعليمي والتربوي الذي يولّد عقولاً مبدعة؛ ولذلك فإن أحد أهم أدوات التربية والتعليم هو البيئة التعليمية المواكبة للحداثة من خلال المدارس التي تهدف إلى تعريف جديد لكلّ من المتعلم والمعلم يقوم على مشاركة فعّالة للطالب داخل بيئة هادفة مهمة لتحفيز قدراته وإمكانياته الكامنة، وتوجيه طاقاته نحو وجهتها السليمة لتجعل منه مواطناً متعلماً وملماً بكلّ ما هو حديث عن طريق تطوير أفكاره؛ ولذلك فإننا نجد العديد من الآباء والأمهات حاولوا تقديم أفضل تعليم متاح لأبنائهم معلقين أملهم في المدارس الأهلية لتحقق لهم ما يطمحونه لأبنائهم من مستوى تعليمي في إطار من الحرية التي تساعدهم على تكوين شخصياتهم بعيداً عن قيود المدارس الحكومية. ونستخلص مما سبق أن أهم العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية تتلخص فيما يلي: تناسب حجم الفصول الدراسية في المدارس الأهلية مع عدد الطلاب، اهتمام المدارس الأهلية بتوفير المواصلات للطلاب، توفير الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في القاعات الدراسية، توفير المختبرات العلمية، توفير رحلات خارج المدرسة، توفير اشتراطات السلامة والأمن، توفير التهوية والإضاءات الملائمة للتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نتائج دراسة (Francis Green) وآخرون التي توصلت نتائجها إلى أن المجتمع البريطاني يزداد ثقة بمدارس التعليم الخاص يوماً بعد يوم. وتضيف الدراسة أن الاستثمارات في التعليم الخاص تقدر بشكل جيد، وأن الطلاب في المدارس الخاصة مستمتعون بما تحظى به مدارسهم من مرافق، وما يحصلون عليه من تعليم. وكذلك اتفقت مع ما جاءت به وثيقة مجلس التعليم الخاص الأمريكي ٢٠١٢؛ والتي توصلت إلى أهمية وجودة التعليم الأهلي، ومن أهمها البيئة الآمنة؛ بالإضافة إلى أن الكتاب تحدث عن نسبة رضا أولياء الأمور عن مدارس أبنائهم سواء العامة أو الخاصة؛ حيث أظهرت الدراسات أن ما نسبة ٧٩ ٪ من أولياء أمور طلاب التعليم الخاص أبدوا رضاهم عما يقدم لأبنائهم.

بينما اختلفت هذه الدراسة مع ما جاءت به دراسة المقري (١٤٣٣) التي توصلت نتائجها إلى حاجة المعلمات في مدارس التعليم الأهلي إلى التوعية على كيفية إدارات الأزمات؛ مثل: انقطاع التيار الكهربائي خلال اليوم الدراسي في فصل الصيف، أزمة الإشكالات السلوكية (اللفظية) من قبل الطالبات تجاه المعلمات؛ وكذلك أزمة تعطل الحافلات المدرسية. وتوصلت -أيضاً- إلى ضرورة توعية الطالبات في مرحلة ثانية على إدارة الأزمات أيضاً. وتطرح الدراسة بعض المقترحات تتمثل في التعاون مع الجهات الأمنية المختلفة للتوعية وتدريب المعلمات على الطرق والسبل المناسبة لإدارة مثل هذه الأزمات، وتبادل الخبرات بين المدارس يزيد من الوعي أيضاً.

السؤال الثالث: ما العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية؟
للإجابة عن ذلك فقد احتسبت التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من أولياء الأمور على محور العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:
يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

جدول رقم (١١)
استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على عبارات محور" العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية "

م	العبـارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
١	تستخدم المدارس الأهلية أساليب التقويم الحديث.	٣	١٢	٤٥	٩٨	٤٢	٣,٨٢	٠,٨٨	٥
		١,٥	٦	٢٢,٥	٤٩	٢١			
٢	تستخدم المدارس الأهلية أساليب تدريس جيدة.	٣	٩	٣٣	٩٨	٥٧	٣,٩٩	٠,٨٨	٢
		١,٥	٤,٥	١٦,٥	٤٩	٢٨,٥			
٣	تتميز المدارس الأهلية بوجود معلمين متميزين.	٦	١٨	٣٣	٨٠	٦٣	٣,٨٨	١,٠٥	٤
		٣	٩	١٦,٥	٤٠	٣١,٥			
٤	يحظى طلاب المدارس الأهلية بعناية واهتمام من قبل المعلمين.	٣	٦	٣٩	٨٣	٦٩	٤,٠٥	٠,٨٩	١
		١,٥	٣	١٩,٥	٤١,٥	٣٤,٥			
٥	تقدم المدارس الأهلية أفضل طرق التوجيه والإرشاد.	٩	١٨	٤٢	٧٧	٥٤	٣,٧٥	١,٠٩	٧
		٤,٥	٩	٢١	٣٨,٥	٢٧			
٦	تراعي المدارس الأهلية الفروق الفردية بين الطلاب.	٩	٢٤	٤٥	٨٦	٣٦	٣,٥٨	١,٠٦	٩
		٤,٥	١٢	٢٢,٥	٤٣	١٨			
٧	يوظف معلمو المدارس الأهلية التقنية الحديثة في الفصول الدراسية.	٩	١٥	٤٧	٩٠	٣٩	٣,٦٨	١,٠٢	٨
		٤,٥	٧,٥	٢٣,٥	٤٥	١٩,٥			
٨	تهتم المدارس الأهلية بتحفيز الطلاب على الابتكار.	٩	٣٣	٥٤	٦٨	٣٦	٣,٤٥	١,١٠	١١
		٤,٥	١٦,٥	٢٧	٣٤	١٨			
٩	تقدم المدارس الأهلية مقررات إضافية متميزة للطلاب.	١٢	٣٠	٤٨	٦٨	٤٢	٣,٤٩	١,١٦	١٠
		٦	١٥	٢٤	٣٤	٢١			
١٠	تهتم المدارس الأهلية بتعليم طلابها اللغات الأجنبية.	١٢	١٨	٢٧	٩٢	٥١	٣,٧٦	١,١١	٦
		٦	٩	١٣,٥	٤٦	٢٥,٥			
١١	تهتم المدارس الأهلية بتعليم طلابها الحاسب الآلي.	٩	١٢	٢٧	٩٥	٥٧	٣,٩٠	١,٠٣	٣
		٤,٥	٦	١٣,٥	٤٧,٥	٢٨,٥			
المتوسط العام للمحور							٣,٧٦	٠,٨٤	

يتضمن محور (العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة نظر أولياء الأمور (١١) فقرة، جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على (جميع فقرات المحور) بدرجة موافق؛ حيث تراوحت متوسطاتهم بين (٣,٤٥ إلى ٤,٠٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات

المقياس المتدرج الخماسي؛ والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وتشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة.

- تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقارباً في استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على محور (العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية)؛ حيث إن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٣,٤٥ إلى ٤,٠٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي. ويلاحظ أن متوسط التطبيق العام لعبارات محور (العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) قد بلغ (٣,٧٦ درجه من ٥)؛ والتي تشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة.

- كما يتضح من الجدول أنه يمكن ترتيب فقرات محور (العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة نظر أولياء الأمور ترتيباً تنازلياً كما يلي:

١- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٤) وهي:" يحظى طلاب المدارس الأهلية بعناية واهتمام من قبل المعلمين " بالمرتبة الأولى بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٨٩).

٢- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٢) وهي:" تستخدم المدارس الأهلية أساليب تدريس جيدة " بالمرتبة الثانية بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٩٩)، وانحراف معياري (٠,٨٨).

٣- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (١١) وهي:" تهتم المدارس الأهلية بتعليم طلابها الحاسب الآلي" بالمرتبة الثالثة بين عبارات المحور وبدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٩٠)، وانحراف معياري (١,٠٣).

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٣) وهي:" تتميز المدارس الأهلية بوجود معلمين متميزين" بالمرتبة الرابعة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، وانحراف معياري (١,٠٥).

٥- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (١) وهي:" تستخدم المدارس الأهلية أساليب التقويم الحديث" بالمرتبة الخامسة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٨٨).

٦- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (١٠) وهي:" تهتم المدارس الأهلية بتعليم طلابها اللغات الأجنبية " بالمرتبة السادسة بين

عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وانحراف معياري (١,١١).
٧- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٥) وهي:" تقدم المدارس الأهلية أفضل طرق التوجيه والإرشاد " بالمرتبة السابعة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٧٥)، وانحراف معياري (١,٠٩).
٨- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٧) وهي:" يوظف معلمو المدارس الأهلية التقنية الحديثة في الفصول الدراسية " بالمرتبة الثامنة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وانحراف معياري (١,٠٢).
٩- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٦) وهي:" تراعي المدارس الأهلية الفروق الفردية بين الطلاب " بالمرتبة التاسعة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٥٨)، وانحراف معياري (١,٠٦).
١٠- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٩) وهي:" تقدم المدارس الأهلية مقررات إضافية متميزة للطلاب " بالمرتبة العاشرة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٤٩)، وانحراف معياري (١,١٦).
١١- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على العبارة رقم (٨) وهي:" تهتم المدارس الأهلية بتحفيز الطلاب على الابتكار " بالمرتبة الحادية عشرة بين عبارات المحور وبدرجة موافق؛ بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، وانحراف معياري (١,١٠).

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور (العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة أولياء الأمور قد بلغ (٣,٧٦ درجه من ٥)، وانحراف معياري (٠,٨٤)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تشير إلى درجة موافق على أداة الدراسة. وعلى هذا فإن أولياء أمور الطلاب بالمدارس الأهلية موافقون على وجود عوامل تعليمية تحفز أولياء الأمور على اختيار المدارس الأهلية. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن مدرّس المدرسة الأهلية يتميز بالرقي في التعامل من خلال الشرح المتقن، والإعادة لمرات ومرات عند طلب الطالب، وسهولة الشرح وإتقانه؛ فالمدارس الأهلية تتعمد اختيار المدرس الكفء والمتميز. ومدرّس المدارس الأهلية عادة يحرص على تقديم أفضل ما لديه حتى لا تستغني إدارة المدرسة عنه؛ ولكن إبقاء المدرس الحكومي بلا تغيير قد يسهم في تكاسل البعض وعدم تقديم

الإنتاجية الفعالة في العمل؛ هذا بالإضافة إلى أن المدارس الأهلية تهتم وترعى الطلاب وتقدم لهم الكثير من الخدمات، وتهتم بالقاعات وسير آلية التعليم من تجهيز أماكن التعليم من المختبر وغيره على أعلى درجات الجودة والتقنية الحديثة. ونستخلص مما سبق أن أهم العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية تتلخص فيما يلي: يحظى طلاب المدارس الأهلية بعناية واهتمام من قبل المعلمين، تستخدم المدارس الأهلية أساليب تدريس جيدة، تهتم المدارس الأهلية بتعليم طلابها الحاسب الآلي، تتميز المدارس الأهلية بوجود معلمين متميزين، تستخدم المدارس الأهلية أساليب التقويم الحديث، تهتم المدارس الأهلية بتعليم طلابها اللغات الأجنبية، تقدم المدارس الأهلية أفضل طرق التوجيه والإرشاد، يوظف معلمو المدارس الأهلية التقنية الحديثة في الفصول الدراسية .

وتتفق نتيجة هذا المحور مع نتائج دراسة دانيش وكوري (٢٠١٧م) التي توصلت نتائجها إلى أن قيادات مدارس التعليم الأهلي أكثر استقلالية وأقوى في التأثير على مستوى سياسة المدرسة. وتنهي الدراسة بالاعتقاد أن هذه الاستقلالية تبين جلياً ميزة من مميزات مدارس التعليم الأهلي. كذلك اتفقت مع نتيجة دراسة استيفن ٢٠١٤م التي توصلت إلى أن مشروع الصندوق النقدي لصيانة وتطوير التعليم الأساسي وتقييم التدريس(FUNDEF) بالبرازيل شهد تطوراً في جودة المدرسة؛ مثل: حجم استيعاب الفصول الدراسية، ومؤهلات المعلمين، والبنية التحتية؛ فكانت ردة أفعال أولياء الأمور مختلفة وجيدة. ونتيجة لذلك عرضت الدراسة التأثير الإيجابي لمشروع FUNDEF الإصلاحي، فقد تم بتقلص حصة المسجلين في مدارس التعليم الأهلي الابتدائية، وأضافت أن التطور في الجودة التعليمية الملحوظ زاد من صافي الالتحاق بمدارس التعليم الحكومي.

كذلك اتفقت مع ما جاءت به دراسة الإبراهيم ١٤٣٥ التي توصلت إلى أهمية وجود نظام تقني جديد ومتكامل لعملية التطوير التنظيمي لإدارات التعليم الأهلي والأجنبي. كذلك تتفق مع ما جاءت به دراسة قرين وآخرون (Francis Green) ٢٠١٢؛ والتي توصلت إلى أن الاستثمارات في التعليم الخاص تقدر -بشكل جيد- أن الطلاب في المدارس الخاصة مستمتعون بما تحظى به مدارسهم من مرافق، وما يحصلون عليه من تعليم.

السؤال الرابع: هل هناك دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات التالية: (دخل الأسرة الشهري، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم)؟

أولاً: الفروق حسب المستوى التعليمي للأب:

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول "محاور الدراسة "تعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأب؛ استُخْدِم "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) لتوضيح فروق

الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٢)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى التعليمي للأب "

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	٠,٢١	٣	٠,٠٧	٠,١٦	٠,٩٣
	داخل المجموعات	٨٩,٢٩	١٩٦	٠,٤٦		
	المجموع	٨٩,٥٠	١٩٩			
العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	٠,٣٣	٣	٠,١١	٠,١٨	٠,٩١
	داخل المجموعات	١٢٠,٩٧	١٩٦	٠,٦٢		
	المجموع	١٢١,٣٠	١٩٩			
العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	٠,٦٠	٣	٠,٢٠	٠,٢٨	٠,٨٤
	داخل المجموعات	١٣٩,٣٨	١٩٦	٠,٧١		
	المجموع	١٣٩,٩٨	١٩٩			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة" العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية" باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب؛ حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ثانياً: الفروق حسب المستوى التعليمي للأم:

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول "محاور الدراسة "تعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأم؛ استُخْدِم "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٣)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى التعليمي للأم "

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	١,٠٩	٣	٠,٣٦	٠,٨١	٠,٤٩
	داخل المجموعات	٨٨,٤١	١٩٦	٠,٤٥		
	المجموع	٨٩,٥٠	١٩٩			
العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	١,٥٧	٣	٠,٥٢	٠,٨٦	٠,٤٦
	داخل المجموعات	١١٩,٧٣	١٩٦	٠,٦١		
	المجموع	١٢١,٣٠	١٩٩			
العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	١,٥٠	٣	٠,٥٠	٠,٧١	٠,٥٥
	داخل المجموعات	١٣٨,٤٨	١٩٦	٠,٧١		
	المجموع	١٣٩,٩٨	١٩٩			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة" العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية" باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم؛ حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ثالثاً: الفروق حسب دخل الأسرة الشهري

للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول "محاور الدراسة "تعزى لاختلاف دخل الأسرة الشهري؛ استُخْدِم "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٤)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير دخل الأسرة الشهري "

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	١,٠١	٣	٠,٣٤	٠,٧٥	٠,٥٣
	داخل المجموعات	٨٨,٤٩	١٩٦	٠,٤٥		
	المجموع	٨٩,٥٠	١٩٩			
العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	١,١٩	٣	٠,٤٠	٠,٦٥	٠,٥٩
	داخل المجموعات	١٢٠,١١	١٩٦	٠,٦١		
	المجموع	١٢١,٣٠	١٩٩			
العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية	بين المجموعات	١,١٣	٣	٠,٣٨	٠,٥٣	٠,٦٦
	داخل المجموعات	١٣٨,٨٥	١٩٦	٠,٧١		
	المجموع	١٣٩,٩٨	١٩٩			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة" العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، "العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية باختلاف متغير دخل الأسرة الشهري؛ حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

أهم نتائج أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية وجهة نظر أولياء الأمور ؟

١- يوجد تفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على محور (العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية)؛ حيث إن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٢,٩١ إلى ٣,٨٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي.

٢- اتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور (العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة أولياء الأمور قد بلغ (٣,٥٥ درجه من ٥)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تشير إلى درجة موافق على أداة الدراسة. وعلى هذا فإن أولياء أمور الطلاب بالمدارس الأهلية موافقون على وجود عوامل شخصية تحفز أولياء الأمور على اختيار المدارس

الأهلية. وأهم العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية تتلخص فيما يلي: تساعد المدارس الأهلية في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، توجد نظرة إيجابية للمدرسة الأهلية نحو الطالب، تتجاوب المدرسة مع رغبات الوالدين، تمتاز المدرسة الأهلية بسمعة جيدة، توجد نوعية متميزة من الطلاب في المدرسة الأهلية، تسهم المدرسة الأهلية في تحسين المهارات الشخصية للطالب، تساعد المدارس الأهلية على اكتساب الطالب قيم جيدة، تساعد المدرسة الأهلية في رعاية هوايات الطالب الشخصية.

أهم نتائج السؤال الثاني: ما العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية وجهة نظر أولياء الأمور؟

١- يوجد تفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على محور (العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية)؛ حيث إن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٣,٤٠ إلى ٤,٠٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي.
٢- كشفت النتائج أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور (العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة أولياء الأمور قد بلغ (٣,٨٤ درجه من ٥)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تشير إلى درجة موافق على أداة الدراسة. وعلى هذا فإن أولياء أمور الطلاب بالمدارس الأهلية موافقون على أن هناك عوامل بيئية تحفز أولياء الأمور على اختيار المدارس الأهلية. وأهم العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية تتلخص فيما يلي: تناسب حجم الفصول الدراسية في المدارس الأهلية مع عدد الطلاب، اهتمام المدارس الأهلية بتوفير المواصلات للطلاب، توفير الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة في القاعات الدراسية، توفير المختبرات العلمية، توفير رحلات خارج المدرسة، توفير اشتراطات السلامة والأمن، توفير التهوية والإضاءات الملائمة للتعلم.

السؤال الثالث: ما العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

١- يوجد تقارب في استجابات أفراد عينة الدراسة من أولياء الأمور على محور (العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية)؛ حيث إن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٣,٤٥ إلى ٤,٠٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي.
٢- أظهرت النتائج أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور (العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية) من وجهة

أولياء الأمور قد بلغ (٣,٧٦ درجه من ٥)، وانحراف معياري (٠,٨٤)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي؛ والتي تشير إلى درجة موافق على أداة الدراسة. وعلى هذا فإن أولياء أمور الطلاب بالمدارس الأهلية موافقون على وجود عوامل تعليمية تحفز أولياء الأمور على اختيار المدارس الأهلية. وأهم العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية تتلخص فيما يلي: يحظى طلاب المدارس الأهلية بعناية واهتمام من قبل المعلمين، تستخدم المدارس الأهلية أساليب تدريس جيدة، تهتم المدارس الأهلية بتعليم طلابها الحاسب الآلي، تتميز المدارس الأهلية بوجود معلمين متميزين، تستخدم المدارس الأهلية أساليب التقويم الحديث، تهتم المدارس الأهلية بتعليم طلابها اللغات الأجنبية، تقدم المدارس الأهلية أفضل طرق التوجيه والإرشاد، يوظف معلمو المدارس الأهلية التقنية الحديثة في الفصول الدراسية .

السؤال الرابع: هل هناك دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات التالية: (دخل الأسرة الشهري، والمستوى التعليمي للأب، والمستوى التعليمي للأم)؟

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة" العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية" باختلاف متغير المستوى التعليمي للأب؛ حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥). .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة" العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية" باختلاف متغير المستوى التعليمي للأم؛ حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة" العوامل الشخصية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، العوامل البيئية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية، "العوامل التعليمية المحفزة لأولياء الأمور لاختيار المدارس الأهلية باختلاف متغير دخل الأسرة الشهري؛ حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

التوصيات:

- ضرورة حرص المدارس الأهلية على إبراز نتائجها وإصدار نشرات دورية عن أدائها ليطلع عليها الأهالي، وتتيح الفرصة للراغبين في تسجيل أبنائهم للحضور للمدرسة والإجابة عن استفساراتهم بوضوح وصدق.
- ضرورة حرص الوزارة على تطوير التعليم الأهلي والاهتمام به، وزيادة الاستثمار فيه.
- ضرورة توجيه المستثمرين في التعليم أهمية تطبيق القوانين وأنظمة الانضباط؛ لأنها تقود إلى خلق بيئة تعليمية مستقرة وأداء مرتفع.
- ضرورة اهتمام المدارس الأهلية بتعليم طلابها اللغة الأجنبية، والاستعانة بمدرسين أكفاء، وتقديم أفضل طرق التوجيه والإرشاد.
- اتباع المدارس الأهلية أفضل وأحدث الطرق في العملية التعليمية، وتوفير أماكن ترفيهية وترويحية.
- ضرورة التأكد من إمكانات الراغبين في الاستثمار واستعدادهم للإنفاق بسخاء على متطلباته وأنشطته المتطورة غير الدعائية التي تهدف حقيقة إلى إكساب الطلاب المهارات الجديدة التي يحتاجونها في حياتهم؛ مما يساعد على تقديم أفضل تعليم لهم.

المراجع :

الإبراهيم، زينب (١٤٣٥)، التطوير التنظيمي لإدارات التعليم الأهلي والأجنبي في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

آل الشيخ، حسن بن عبدالله بن حسن (أغسطس-سبتمبر 1972م" .(تاريخ الحركة التعليمية في المملكة العربية السعودية .(PDF) "قافلة الزيت .الظهران، المملكة العربية السعودية .(7) 20 .اطلع عليه بتاريخ 22آذار2017 م.

الجهني، محمد (٢٠١٥)، التعليم والاستثمار في رأس المال البشري، دراسة نظرية، مجلة المعرفة، العدد ٢٤١.

الحامد، محمد معجب، زيادة، مصطفى، العتيبي، بدر، متولي، نبيل (٢٠٠٧)، التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن (٢٠١٦)، نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الجذور التاريخية لنظام التعليم، الأسس، الأهداف وبعض وسائل تحقيقها، الاتجاهات، نماذج من المنجزات، ط١٦.

الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٢). اتجاهات التربية والتعليم في دول الخليج العربية، رؤية للحاضر والمستقبل، مدارس الملك فيصل.

خلف، محمود (١٩٧٧م). مبادئ علم الجريمة، دمشق.

الدوري، عدنان (١٩٨٤م). أسباب الجريمة وطبيعة السلوك الإجرامي، الكويت، ذات السلاسل.

الدوسري، راشد (١٤٣٠). التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية – نظرة للماضي والحاضر واستشراف للمستقبل. الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع.

الذبياني، منى؛ نصر، عزة، الجميلي، مها (١٤٢٧)، سياسة ونظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

عبيدات، وآخرون (٢٠١٦). البحث العلمي (مفهومه-أدواته-أساليبه). ط١٧، دار الفكر للنشر والتوزيع.

العتيبي، ياسر (١٤١٩). تحليل البدائل المتاحة للمستثمرين في التعليم الأهلي باستخدام نظرية القرارات دراسة ميدانية مطبقة على المدارس الأهلية في محافظة جدة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العسكري، سليمان (٢٠١٣). تحديات الثقافة العربية، دار الجمل، بيروت.

العساف، صالح (٢٠١٥). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
العصلب، خالد (٢٠٠٥). الكفاءات الداخلية لنظام التعليم الثانوي الأهلي في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
العقيل، عبد الله عقيل (٢٠٠٥). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.
الغامدي، عبدالرحمن (٢٠١٥). تصور إستراتيجي لتطور مخرجات التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
مجلس الوزراء: وثيقة "سياسة التعليم"، الفصل السادس، الباب الخامس، المواد (١٧٥-١٧٩)١٣٩٠هـ.
مصلح، أحمد منير (١٩٨٢). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.
المقري، أريج (١٤٣٢). واقع إدارات الأزمات في مدارس التعليم الأهلي للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

Becker، Gary S. (1964). Human capital: The theoretical and empirical analysis، with special reference to education. Second edition، National bureau of economic research، New York.
Bourdeiu، Pierre (2000). Reproduction in education، society and culture. London: Stage publications.
CAPE، Council for American Private Education، (2012). Available at www.capenet.org/pdf/CAPEibook.pdf
Cookson، P. W. Jr. (1994). School choice: The struggle for the soul of American education. New Haven، CT: Yale University Press.
Dauber، Jonathan J. (2013). Parental choice of schools and the reasons why، A dissertation for the degree Doctor of education، The graduate school of education، The State University of New Jersey.

Drucker، Peter (1969). The age of discontinuity. Elservier Ltd، United States.

Estevan، Fernanda (2014). Public education expenditures and private school enrollment، Department of economics، University of Sao Paulo.

Green، F., Machin، S., Murphy، R., Zhu، Y., (2012). The change economic advantage from private school، Center for the economics of education، London school.

Shakeel، M. Danish، DeAngelis، Cory A. (2017). Who is More Free? A Comparison of the Decision-Making of Private and Public School Principals، Journal of school choice.

فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان

إعداد

د /عايدة بنت بطي بن راشد القاسمية

خالد بن محمد بن بطي القاسمي

كلية التربية والآداب – جامعة صحار- سلطنة عمان

استلام البحث : ٧/٣/٢٠١٩ — قبول النشر: ٢٠ / ٣ / ٢٠١٩

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائياً بين متغيرات مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان، والكشف عن أثر متغيرات النوع وسنوات الخبرة المهنية والمحافظات في مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان. حيث أستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وتكونت عينة الدراسة من ٥٣ مشرفاً ومشرفة إداريّاً، طبقت عليهم الأداة وتم قياس صدق محتواها، إذ بلغ ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفاكرونباخ ٠,٩٢٦.

وبينت النتائج بأن فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفيين الإداريين كانت بمستوى فاعلية مرتفعة وذلك بمتوسط حسابي قدره ٣,٧٥ وانحراف معياري قدرة ٠,٨٨٤، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة المهنية، وبينت النتائج وجود فروق لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية من وجهة نظر المشرفيين الإداريين تعزى لمتغير المحافظة التعليمية. وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة الحالية بضرورة الاستمرارية في إقامة البرامج التدريبية والتي تعزز من المهارات القيادية مع استحداث برامج متخصصة في مراعاة الفروق الفردية لدى العاملين، وتلك المرتبطة بتطبيق معايير الجودة العالمية، وبرامج أخرى تركز على توظيف منهجية البحث العلمي عند اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى اقتراح إجراء دراسة علمية تهدف للتعرف على المهارات القيادية التي يمارسها مديري المدارس وسبل تطويرها من وجهة نظر معلميهم.

Abstract :

The present study aimed to investigate whether there are statistically significant differences between the variables of the level of effectiveness of in-service training in developing the leadership skills of the school principals in the Sultanate of Oman and the effect of gender variables and years of professional experience and governorates on the effectiveness of in-service training in developing leadership skills for school principals in Oman. The researcher used the descriptive approach in his study. The sample of the study consisted of 53 males and females administrative supervisors. The instrument was applied and the validity of its content was estimated to be 0.926 using the Alpha Cronbach equation. The results showed that the effectiveness of in-service training in the development of leadership skills for school principals from the point of view of administrative supervisors was at a high level of efficiency with an average of 3.75 and a standard deviation of 0.884. The results indicated that there were no statistically significant differences in the level of effectiveness of in- service training in the development of leadership skills for the gender variable and years of professional experience. The results showed differences in the level of effectiveness of in-service training due to the variable of the governorate of education. In the light of the previous results, the current study recommended the necessity of continuity in the establishment of training programs that enhance leadership skills with the development of specialized programs to take into account the individual differences in the employees, as well as those related to the application of international quality standards. In addition to the other programs focusing on the use of scientific research methodology in decision making. Proposing a scientific study investigate the leadership skills that schools principals implement and ways of developing them from the teachers' perspective.

مقدمة الدراسة:

إن القيادة الإدارية يقع على عاتقها الدور الأكبر في تحقيق أهداف وتطلعات المنظمة، وبالتالي أدى ذلك إلى زيادة الحاجة لوجود فئات من القادة التربويين يتصفون بخصائص وسمات ومهارات قيادية تميزهم عن غيرهم، وتمكنهم من إدارة الجهاز الإداري وتأدية واجباتهم بأعلى قدر ممكن من الكفاءة والمهارة، وإدارة وتنظيم عمليات التفاعل بين العاملين والحفاظ على تماسكهم، والمبادرة لحل المشكلات الناجمة عن هذا التفاعل، والقدرة على التأثير في العاملين وتوجيه أفكارهم وسلوكهم في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة (أبو زعيتر، ٢٠٠٩). ومن المقومات الأساسية التي يتوجب أن يمتلكها مديرو المدارس المهارات القيادية والتي من خلالها يستطيعون متابعة المتغيرات المتسارعة في البيئة الاقتصادية والتقنية والتنافسية المحيطة بالمدرسة، والاستجابة لها بابتكار الأساليب والطرق والحلول المناسبة التي تضمن التكيف الملائم بين المدرسة والتغيرات التي تحدث في بيئتها الخارجية، (الفريحات، ٢٠٠٠).

وتسهم المهارات القيادية المختلفة في تكوين بيئة إيجابية فاعلة للعمل، ومناخ إداري ممتع للجميع، وتساعد على حسن سير وتنظيم الأعمال الإدارية، وتعمل على تحقيق أهداف المنظمة؛ لذا توجب أن يمتلك مدير المدرسة مجموعة من المهارات القيادية التي تمكنه من القيام بمهامه، وعرف شهاب (٢٠٠٩، ص. ١٧)، المهارات القيادية بأنها "سلسلة من العلاقات الإنسانية التي يمارسها المدير مع العاملين معه من (معلمين، تلاميذ، عاملين، مجتمع خارجي) بهدف التأثير فيهم وتشجيعهم على إنجاز مهامهم بكل دقة تحقيقاً للهدف التربوي المنشود". وعرفها دباش (٢٠١٣)، بأنها قدرة القائد على إحداث المؤامة بشكل كبير بين الفريق والبيئة الداخلية والخارجية المحيطة بهذا الفريق، بحيث يجعل من هذه البيئة قوة دافعة لتحقيق أهداف الفريق.

وبينت دراسة نيلسون Nelson (١٩٨٨)، بأن تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس سيساهم بشكل كبير في زيادة مستوى مهاراتهم القيادية، وزيادة مستوى تأثيرهم في العاملين مما ينعكس على تحقيق وتطوير المدرسة. وهذا ما أكدته دراسة الساعدي (٢٠١٢)، بوجود علاقة طردية ارتباطية بين المهارات القيادية ككل والأداء الوظيفي للمديرين في الإدارات العليا والوسطى والتنفيذية، وأن توسع المديرين في ممارستهم للمهارات القيادية وبالتحديد الفنية والفكرية يساعد في رفع مستوى الأداء الوظيفي لهم، وأشارت دراسة شاهين (٢٠١١)، إلى أن امتلاك مدير المدرسة لهذه المهارات فأنه يمكن الحكم عليه بأنه قائد ناجح، وإذا أفتقدها فإن فاعليته القيادية ونجاحه سيضمحل ويتلاشى، ومن هنا يرى الباحث بأنه ينبغي لمديري المدارس أن يمتلكوا مجموعة من السمات والمهارات التي تمكنهم من أداء وممارسة دورهم القيادي بشكل يضمن تحقيق الأهداف الموكلة إليهم بكفاءة وفعالية واقتدار.

ولم يجمع علماء الإدارة والقيادة التربوية على تحديد تصنيف واحد ومحدد للمهارات القيادية، حيث يوجد اختلاف بسيط بين الباحثين والمختصين في تحديد أهم المهارات القيادية التي يجب أن تتوفر لدى القائد التربوي. فقد حددها صبري (٢٠٠٥)، في المهارات الإنسانية والمهارات الفنية والمهارات الفكرية "الإدراكية، بينما أشار الدغيم (٢٠٠٨)، بضرورة توافر مجموعة من المهارات اللازمة للقادة التربويين والتي تتمثل في المهارات الذاتية والمتضمنة مجالات التصور والإدراك والسمات والأخلاق، والمهارات الإنسانية وتتمثل في القيادة والتغيير والتطوير واتخاذ القرارات وحل المشكلات، والمهارات الفنية وتتمثل في وضع الأهداف ورسم السياسات والتعليمات والتخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم والاتصال وتقنية المعلومات والعلاقة مع المجتمع المحلي والشؤون المالية والتجهيزات، والمهارات التصورية وهي المهارات المتمثلة في تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة ووضع التصورات والأهداف الخاصة بتطويرها.

ويرى الباحث ضرورة تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس من خلال التدريب أثناء الخدمة ووفق أحدث المستجدات في هذا المجال؛ لكي يتمكنوا من تزويد العاملين بالأفكار والمعلومات والمعارف اللازمة؛ ليستطيعوا تطوير العملية التربوية ودفعها للأمام، وهذا ما أشار له نموذج جون ماكسويل في القيادة والذي حدده في خمس مستويات تتطلب عملية الانتقال من مستوى لآخر توافر مجموعة من المهارات والتي بدورها تتطلب التأهيل والتدريب المستمر، وذلك وفق برامج متخصصة ومتطورة وتنمي مهاراتهم القيادية.

ويعتبر التدريب مصدراً مهماً أساسياً من مصادر إعداد الكوادر البشرية، وتطوير أداء العمل ورفع الإنتاج والإنتاجية مع تطوير ورفع كفاءة العاملين، وهو يعُدّ استثمارا وإنفاقاً يحقق عائداً ملموساً للمنظمة ويساهم في تلبيه احتياجات النمو الاقتصادي والاجتماعي فضلاً عن كونه وسيلة مهمة للحاق بركب التقدم التكنولوجي. وأشار الهيتي (٢٠٠٣، ص.٢٢٣)، "إلى أن التدريب ظاهرة طبيعية يتميز بها المجتمع الإنساني وضرورة حتمية لكل فرد يريد أن يحتل مكانه مناسبة في المجتمع، فهو عملية هدفها نجاح واستمرارية المنظمة؛ وذلك من خلال تنمية مواردها البشرية وكوادرها المختلفة، كما أن التدريب عملية ملازمة للفرد في حركته الرأسية والأفقية في العمل."

ويحتل موضوع تدريب مديري المدارس اثناء الخدمة أهمية كبيرة على الصعيد المحلي والعالمي؛ وذلك مواكبة للتغير المتجدد في المعارف والمعلومات والمهارات، وليستطيعوا كذلك قيادة مرؤوسيهم قيادة سليمة، (الغامدي، ٢٠٠٤). ويشير الحربي (٢٠١٠)، إلى أن الحاجة لإقامة الدورات والبرامج التدريبية لمديري المدارس تقتضيه المشكلات والمعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية باستمرار مثل

كثرة الأعباء الإدارية، وغياب المعلمين، والأزمات الطارئة التي تتعرض لها المدرسة، مع قلة استخدام المرونة في الأعمال الروتينية، وهذه المعوقات تتطلب استراتيجيات ومهارات إدارية معينة للحد منها، وهذا لا يتأتى إلا من خلال التدريب الإداري المستمر.

ولأهمية ذلك يعد التدريب أثناء الخدمة ضمن الأولويات الرئيسة عند إعداد الخطة الخمسية والسنوية لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، حيث تخصص مبالغ مالية كبيرة لتطوير المنتسبين للعملية التربوية، وتولي عناية خاصة بتدريب وتأهيل مديري المدارس؛ وذلك بإشراكهم في برامج تدريبية متخصصة سواء المركزية أو اللامركزية وفق خطط وبرامج تدريبيه تتضمن تنفيذ ورش عمل ومحاضرات وجلسات نقاشية، وحضور مؤتمرات وندوات، مع زيارات تبادلية لمشاركة الخبرات، في بيئة تدريبية متكاملة تهدف لتنمية معارفهم، وصقل مهاراتهم وصولاً لمستويات عالية من الأداء والفاعلية. وتأسيساً على ما سبق يصبح الاهتمام بدراسة مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة للمديرين والمديرات بسلطنة عُمان ضرورة ملحة وهامة تفرضها الأوضاع الراهنة وعوامل التحول والتغير المستمرة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

لكي يتمكن القادة من القيام بالأدوار والمهام المطلوبة منهم كان لا بد من أن يمتلكوا قدرات وإمكانيات ومهارات معينة يستطيعون من خلالها مواجهة التحديات والمشكلات، وأن تكون لديهم القدرة على ابتكار الحلول المناسبة في الوقت المناسب، ويعملوا على تطوير مؤسساتهم؛ لذا يعد التدريب أثناء الخدمة وسيلة من الوسائل المهمة لأعداد المديرين وتطوير مهاراتهم القيادية، وتحسين إنتاجيتهم وتلبية المتطلبات المهنية لديهم، مما يعمل على تحسين أداء العمل وزيادة الإنتاجية مما يعود بالنفع على المؤسسة التربوية. وحتى يكون التدريب واقعياً ويحقق الأهداف الواضحة والمحددة من أجله ويسهم في سد فجوة الأداء لدى مديري المدارس، فقد كان من الضرورة التركيز على قياس مستوى فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس، وتقييم مستوى مساهمة هذه البرامج في تطور المهارات القيادية لهم من جانب وتطور المؤسسات التعليمية من جانب آخر.

وتسّخر وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان إمكانياتها وجهودها من أجل دعم عملية التدريب، حيث خصصت ضمن ميزانياتها مبالغ كبيرة لدعم القطاع التدريبي، وأنشأت مراكز تدريبية على مستوى عال في المحافظات التعليمية أسندت لها تقديم برامج تدريبية متنوعة لمديري المدارس، ونفذت الوزارة مجموعة من البرامج والورش التدريبية وعقدت الملتقيات والحلقات النقاشية فشارك أغلب مديري المدارس

ومساعديهم على مستوى السلطنة في الورشة التدريبية " مهارة الإدارة والإشراف" والتي نفذت على مستوى ٥٠ ساعة تدريبية ضمن مرحلتين، وشاركوا كذلك في الملتقى السنوي لمديري المدارس والذي يعقد بصورة دورية ويستمر لعدة أيام ويتضمن مجموعة من أوراق العمل، وكان للمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الدور الأكبر في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس من خلال البرنامج التدريبي التخصصي " القيادة المدرسية " والذي يتلقى خلاله المتدربون أحدث المستجدات في مجال القيادة التربوية خلال سنتين من التدريب المباشر والإلكتروني والتدريب في بيئة العمل. وقد بين الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية للعام ٢٠١٦-٢٠١٧م بأن المحافظات التعليمية تولي أهمية كبيرة بتدريب مديري المدارس حيث تم تنفيذ (٢٧) برنامجاً تدريباً وفق الخطة المعتمدة، وثلاث برامج مستحدثة، بواقع (٣٠) برنامج مما يشكل ما نسبته ٣% من أجمالي البرامج التدريبية المعتمدة وفق الخطة السنوية، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧).

وقد بينت دراسة المحاسنة (٢٠٠٤)، بأن البرامج التدريبية المقدمة لمديري الإدارات العليا بالمملكة الأردنية كانت فاعلة وبمستوى مرتفع، مع وجود رضا حول تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية. وأجرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠٠٤)، دراسة هدفت إلى تحديد مدى استفادة مديري المدارس من البرامج التدريبية التي التحقوا بها خلال الفترة (١٩٩٩-٢٠٠٣) وقد نتج عن الدراسة أن ٨٧% من المديرين قد أجابوا بأن البرامج التدريبية زادت من معدل ثقتهم بأنفسهم ومن درجة انتماءهم للوظيفة ورضاهم الذاتي عن أنفسهم، وبين ٨٩% بأن البرامج التدريبية المقدمة لهم زادت من معدل مهاراتهم وقدراتهم. أما دراسة الزامل (١٩٨٩)، فقد أشارت بأن الدورات والبرامج التدريبية التي خضع لها مديرو المدارس في المملكة العربية السعودية قد ساهمت إلى حد ما في تحديث وتنمية خبرات ومهارات المديرين الذين التحقوا بها.

وكون الباحث ضمن المعنيين بتدريب وتقييم مديري المدارس، فقد أجرى دراسة استطلاعية مستخدماً فيها أداءة المقابلة مع بعض مديري ومديرات المدارس وعددهم ٢٠ مديراً ومديرة من خارج عينة الدراسة هدفت لمعرفه فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس في سلطنة عمان وبينت النتائج بوجود تفاوت في اراء أفراد العينة، وعمل الباحث على تحليل مجموعة من الجلسات النقاشية والتي جاءت كذلك متفاوتة الأداء، حيث أشار البعض من مديري المدارس إلى فاعلية بعض البرامج التدريبية ودورها في إكسابهم مجموعة من المهارات القيادية، ومجموعة أخرى وضّحوا قلة فاعلية البرامج التدريبية على مستوى المهارات، ويرى الباحث بأن النتائج السابقة أوضحت وجود مجموعة التحديات تواجه قطاع التدريب فيما يتعلق بمستوى فاعلية البرامج المقدمة لمديري المدارس في مجال القيادة التربوية

وفاعليتها في تطوير مهاراتهم القيادية، فكان لا بد من البحث والاستقصاء على هذا التفاوت في مستوى الفاعلية.

ولقد حظي موضوع القيادة باهتمام كبير من الباحثين والمختصين في مجال الإدارة التربوية، وأجريت دراسات وأبحاث متنوعة في السنوات الماضية حول القيادة مفهومها وأنماطها ومهامها وعملياتها وطرق تنميتها، ولكننا نجد أن الدراسات التي تناولت موضوع المهارات القيادية وخاصه في المجال التربوي قليلة ونذكر منها دراسة الزهراني (١٩٩٩)، وهدفت إلى التعرف على مدى توافر المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية، ودراسة المغامسي (٢٠٠٤)، والتي هدفت إلى التعرف على المهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية، ودراسة الريمي (٢٠٠٥)، وهدفت إلى التعرف على المهارات القيادية اللازمة لمديري المدارس الثانوية والمهارات القيادية السائدة لديهم، ودراسة الصباحي (٢٠٠٨)، التي هدفت إلى الكشف عن أهم الاحتياجات التدريبية لتنيمة مهارات القيادة لدى مديري المدارس الثانوية.

وتناولت الدراسات السابقة المهارات القيادية من حيث درجة التوفر والممارسة لدى القائد؛ لذا فإن الدراسة الحالية سوف تركز على مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفيين الإداريين. وعلى _ حد علم الباحث_ بأن هذه الدراسة دراسة جديدة وغير مسبوقة في سلطنة عمان، واختار الباحث مديري المدارس لكونه ضمن المعنيين بالأشراف والتدريب على هذه الفئة، ويعي أهمية وجود برامج تدريبية أثناء الخدمة تعمل على تطوير وتنمية مهاراتهم القيادية. فأن الباحث يرى أهمية البحث والاستقصاء، لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان، ومنه يأمل الباحث الإجابة على الأسئلة التالية:

س١: ما مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان؟

س٢: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$ ٠,٠٥) في أراء أفراد العينة حول مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان من تعزى لمتغير النوع؟

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$ ٠,٠٥) في أراء أفراد العينة حول مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان تعزى لمتغير المحافظات التعليمية، وسنوات الخبرة المهنية"؟

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفه مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان.
- الكشف عن أثر متغير النوع لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان.
- الكشف عن أثر متغيرات سنوات الخبرة والمحافظات التعليمية لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في:

- من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، في إعداد الخطط والبرامج التي تهدف إلى تطوير القيادات الإدارية في مدارس السلطنة.
- تزويد القائمين على إعداد وتطوير البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم بنتائج عن مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان، مما يساهم في إعداد برامج التنمية المهنية والخطط المستقبلية للتدريب.
- إثراء الساحة التربوية بمجموعة من البيانات والإحصائيات المرتبطة بالقيادة المدرسية ومهاراتها.
- قد تفتح هذه الدراسة الطريق أمام باحثين آخرين لإجراء بحوث ودراسات مماثلة في مراحل تعليمية ومتغيرات أخرى .
- إثراء المكتبة العربية بموضوع جديد من خلال ربط الباحث بين فاعلية التدريب أثناء الخدمة وتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان.

حدود الدراسة

١- الحدود المكانية: شملت هذه الدراسة المحافظات التالية (شمال الباطنة، جنوب الباطنة، مسقط، الداخلية، ظفار، الظاهرة، شمال الشرقية، جنوب الشرقية) في سلطنة عمان.

٢- الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة المشرفين الإداريين بمدارس التعليم الحكومي في سلطنة عمان لل صفوف١-٤، والصفوف ٥-٩، والصفوف ١٠-١٢.

٣- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٧\٢٠١٨م.
٤- الحدود الموضوعية: مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان.

مصطلحات الدراسة :

فاعلية :

ورد معنى فاعلية في المعجم الوسيط بأنها " وصف في كل ما هو فاعل" وعرفها الفتلاوي (٢٠٠٣)، بأنها العمل بأقصى الجهود في تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ. ويعرف الباحث الفاعلية إجرائياً بما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية بأنها " قدرة البرنامج التدريبي على تحقيق هدف أو أكثر من الأهداف الاستراتيجية للمنظمة، والمساهمة في نقلها إلى حاله أفضل مما هي عليه في الوقت الحاضر في ضوء أراء المقيمين والنسب المئوية الموضوعة لعملية التقييم".

التدريب أثناء الخدمة :

وعرفته (الفرا، ٢٠١٣)، بأنه " كافة العمليات والأنشطة والبرامج التي ينخرط فيها المهنيون بهدف التنمية المهنية ورفع كفاءتهم الشخصية والمهنية والإنتاجية بشكل عام، وذلك أثناء تواجدهم في الخدمة". وعرفه الزهراني (٢٠١١)، بأنه مجموعة المواقف والأنشطة والعمليات التي تسعى إلى إكساب المتدربين المهارات والكفيات المهنية التدريبية المختلفة. وأشار موسى (١٩٩٤) لتعريف التدريب أثناء الخدمة بأنه عبارة عن نشاط هادف ومخطط تحدد أهدافه بصورة واضحة ودقيقة من تحليل الاحتياج الفعلي للمتدربين ضمن متطلبات المؤسسة، بهدف تنمية المتدربين معرفياً ومهارياً بتوظيف أساليب التعلم الجماعي والذاتي؛ وذلك لاشباع حاجاتهم التدريبية بشكل أو بآخر. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مجموع الأنشطة والبرامج التدريبية المعدة والمخطط لها وفق احتياجات مديري المدارس ومرتكزة على أهداف واضحة، وأساليب تدريبية متنوعة ومتطورة ترفع من مستوى معارفهم، وتصقل مهاراتهم مما ينعكس على تطور أدائهم وزيادة فاعليتهم التعليمية.

المهارات القيادية :

عرفها أبو ناصر(٢٠٠٨) بأنها " مجموعة من الإجراءات والقرارات والتصرفات الصائبة التي يتخذها القائد، والتي تؤدي لنتائج إيجابية. وتنطلق هذه الأمور من موهبة شخصية صقلت بخبرة اكتسبها القائد بالممارسة العملية". وعرفها (دباش، ٢٠١٣)، بأنها مقدرة القائد على إحداث المواءمة بين الفريق والبيئة الخارجية والداخلية المحيطة بهذا الفريق، بحيث يجعل من هذه البيئة قوة دافعة لتحقيق أهداف الفريق من خلال تطبيق مجموعة من المهارات القيادية مثل التخطيط، والتحليل،

والتقييم، والعمل الجماعي، والاتصال والتواصل. ويعرف الباحث المهارات القيادية إجرائياً: بأنها قدرة القائد على التواصل بشكل جيد وفعال مع الآخرين، وقدرته على التأثير عليهم، وإدارته للمدرسة بشكل يضمن تحقيق الأهداف الموضوعة، من خلال التخطيط الجيد، وحل المشكلات، واستغلال الموارد البشرية والمادية، وحسن إدارة الوقت، وتشمل المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية "التصورية". ويعرف الباحث أنواع المهارات القيادية الواردة في الدراسة إجرائياً وفق ما يلي:

المهارات الذاتية مجموعة من القدرات والسمات اللازمة لبناء شخصية الأفراد وتتمثل في القدرات العقلية والجسمية، والتي يجب أن تتوفر في مدير المدرسة لكي تمكنه من أداء عمله وفق الأهداف الموضوعة، وتكسبه احترام العاملين، وتساعده في اتخاذ القرارات وأصدرا الأحكام وتحمل المسئوليات بثقة تامة.

المهارات الفنية هي مجموعة من المعارف والمعلومات التي يمتلكها مدير المدرسة في مجال تخصصه، وتعطيه القدرة الكاملة على تفهم طبيعة عمله وتحقيق الأهداف الموضوعة بكفاءة وفاعلية مع القدرة على ممارسة المهام والأعمال المسندة إلية بإتقان ومهارة ودراية عالية.

المهارات الإنسانية قدرة مدير المدرسة على التعامل الإيجابي مع أفراد المجتمع المدرسي وتفهم ميولهم واتجاهاتهم ودراسة العلاقات الإنسانية التي تحيط بهم، لكي يستطيع تهيئة البيئة المدرسية الإيجابية بجميع نواحيها المادية والبشرية خدمة لأهداف العملية التعليمية.

المهارات الإدراكية " التصورية" تمكن مدير المدرسة من إدراك وتفهم المواقف التي تصادفه في عمله والعمل على تحليل كل عناصرها مع ابتكار الحلول المناسبة لها، وقدرته على تكوين رؤية مستقبلية واضحة للمدرسة ترتبط بمجموعة من العلاقات مع أعضاء المجتمع المدرسي ومؤسسات المجتمع المحلي.

- **منهجية الدراسة**

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي؛ لأنه الأنسب في دراسة واقع الظاهرة ووصف خصائصها بدقة والسعي إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها وصفاً دقيقاً وصولاً إلى وضعها، ومن ثم تشخيصها بطريقة علمية دقيقة للوصول إلى استنتاجات تساعد على فهم الواقع وتطويره.

- **مجتمع الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفيين الإداريين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بجميع المحافظات التعليمية (مسقط، ظفار، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، شمال الشرقية، جنوب الشرقية، الداخلية، الظاهرة، البريمي، مسندم، الوسطى)، والبالغ عددهم (٧٤) مشرفاً إداريا ومشرفة،

وذلك للعام الدراسي ٢٠١٦\ ٢٠١٧ وفقاً للبيانات التي قدمتها دائرة تطوير الأداء المدرسي بوزارة التربية والتعليم.

- **عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (٥٣) مشرفاً ومشرفة إداريا من المحافظات التعليمية التالية في سلطنة عمان (مسقط، ظفار، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، الداخلية، الظاهرة، شمال الشرقية)، والتي تمثل ما نسبته ٧٠% من المجتمع الكلي للدراسة، وقد تم استثناء محافظات (جنوب الشرقية، الوسطى، البريمي، مسندم) نظراً لقله الأعداد ولكون تلك المحافظات تمثل مجتمع الدراسة، والجدول رقم ٢,٣ يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة طبقا لمتغيري النوع الاجتماعي والمحافظة التعليمية

المحافظة التعليمية	**النوع الاجتماعي**		**المجموع**
	ذكر	**أنثى**	
مسقط	٣	٥	٨
ظفار	٦	٣	٩
شمال الباطنة	٦	٣	٩
جنوب الباطنة	٦	٢	٨
الداخلية	٤	٥	٩
الظاهرة	٤	١	٥
شمال الشرقية	٤	١	٥
المجموع	٣٣	٢٠	٥٣

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة طبقا لمتغير سنوات الخبرة المهنية

المحافظة التعليمية	**سنوات الخبرة المهنية**			**المجموع**
	٥ وأقل	**٥ ـ ١٠**	**أكثر عن ١٠**	
مسقط	٠	٠	٨	٨
ظفار	٠	٤	٥	٩
شمال الباطنة	٠	٢	٧	٩
جنوب الباطنة	٠	٠	٨	٨
الداخلية	٠	٠	٩	٩
الظاهرة	٠	٠	٥	٥
شمال الشرقية	٠	١	٤	٥
المجموع	٠	٧	٤٦	٥٣

*حصول٥ وأقل على صفر، يعود لأن عينة الدراسة من ذوي الخبرة الطويلة.

- **أداة الدراسة ومصادر الحصول على المعلومات**

من أجل الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مصدرين أساسيين للمعلومات، هما:

المصادر الثانوية**:** والتي تم استخدامها لمعالجة الإطار النظري للدراسة حيث اعتمد الباحث على بعض المصادر الثانوية المتمثلة في الكتب والمراجع العربية والأجنبية، بالإضافة إلى الدوريات والنشرات والمقالات العلمية والأبحاث المنشورة وغير المنشورة السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وكذلك الاطلاع والبحث في مواقع الإنترنت المختلفة.

المصادر الأولية**:** وهي المصادر المتعلقة بالجوانب التحليلية لموضوع الدراسة، حيث استعان الباحث في جمع البيانات والمعلومات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، والتي تضمنت على عدد من الفقرات تعكس أهداف الدراسة وأسئلتها للإجابة عليها من قبل المبحوثين، وقد جاءت الاستبانة في صورتها النهائية في جزئيين رئيسيين هما:

الجزء الأول: واختص هذا الجزء بالمتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي (النوع، المحافظة التعليمية، والخبرة المهنية)، أما **الجزء الثاني:** والذي اشتمل على (٤) متغيرات لقياس تطور المهارات القيادية، وهي كما موضحة في الجدول أدناه.

الجدول (٣)

محاور الأداة وعدد الفقرات لكل محور

المتغيرات	**المهارات الذاتية**	المهارات الفنية	المهارات الإنسانية	**المهارات الإدراكية**	**إجمالي الفقرات**
عدد الفقرات	١٠	١٢	٨	٧	٣٧

يتضح من الجدول أن الاستبانة قد تكونت من (٣٧)، تقاس كل فقرة من خلال سؤال يطلب من المستجيب وضع علامة في الخانة التي تعبر عن وجهة نظره، على مقياس ليكرت الخماسي. ويوضح الجدول رقم ٥,٣ تصنيف مستويات الموافقة، والدرجة التي تعطى للتصنيف في المعالجة الإحصائية.

جدول (٤)

مستويات الموافقة على فقرات الاستبانة الإيجابية وتعبيراتها اللفظية وتقديراتها الكمية.

مستوى فاعلية المهارة	**الهدف**	**مرتفعة جداً**	**مرتفعة**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جداً**
	الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ولغرض تحليل البيانات، اعتمد الباحث مدى المتوسطات الحسابية للفقرات وتحديد الأهمية النسبية للفقرات وفقاً للتالي:

المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة = ٥ – ١ = ٤
حساب طول الفئة: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = ٤ ÷ ٥ = ٠,٨
إضافة طول الفئة إلى فئة الإجابة لدينا للحصول على نقطة القطع في قيمة المتوسط الحسابي لمستوى الموافقة، ليكون المحك على النحو التالي:

١- إذا كان المتوسط الحسابي أقل من (١,٨) تكون الأهمية النسبية منخفضة جداً.
٢- إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح من (١,٨) إلى أقل من (٢,٦) تكون الأهمية النسبية منخفضة.
٣-إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح من (٢,٦) إلى أقل من (٣,٤) الأهمية النسبية متوسطة.
٤-إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح من (٣,٤) إلى أقل من (٤,٢) تكون الأهمية النسبية مرتفعة.
٥-إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من (٤,٢) تكون الأهمية النسبية مرتفعة جداً.

- **متغيرات الدراسة**

المتغيرات المستقلة وتشمل:

١- **النوع**، وينقسم إلى ذكر – أنثى.
٢- **الخبرة المهنية**، وتنقسم إلى: ٥ سنوات فاقل – من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات – ١٠ سنوات فأكثر.
٣- **المحافظات التعليمية** وهي (محافظة مسقط، محافظة ظفار، محافظة شمال الباطنة، محافظة جنوب الباطنة، محافظة الظاهرة، محافظة شمال الشرقية، محافظة جنوب الشرقية).

المتغير التابع: مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان.

- **المعالجة الإحصائية**

قام الباحث بإدخال البيانات ومعالجتها إحصائياً عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ولتحليل نتائج الدراسة تم استخدام المعالجات والأساليب الإحصائية التالية:

١- للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص " ما مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان "؟ فقد تم استخراج المتوسط الحسابي النسب المئوية والانحراف المعياري لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة.
٢- للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات

القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان تعزى لمتغير الدراسة النوع الاجتماعي؟ فقد تم استخدام الاختبار التائي (T.Test) لتحليل متغير النوع الاجتماعي.

٣- للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان تعزى لمتغيرات الدراسة، المحافظات التعليمية، وسنوات الخبرة المهنية فقد استخدام اختبار التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات المحافظات التعليمية، وسنوات الخبرة المهنية.

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات :

للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على ما مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان، استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للأداة ولكل محور من محاور الدراسة.

١- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداة ككل**

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية كما هو موضح في الجدول رقم ٦,٤.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة وترتيب محاورها وفق فاعليتها حسب المتوسط الحسابي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
المهارات الذاتية	3.99	.808	١	مرتفعة
المهارات الفنية	3.67	.923	٣	مرتفعة
المهارات الإنسانية	3.82	.867	٢	مرتفعة
المهارات الإدراكية	3.53	.936	٤	مرتفعة
المهارات القيادية الكلية	3.75	.884	-	مرتفعة

تشير نتائج الجدول (٥) إلى إن مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفيين الإداريين جاءت بمستوى مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٥)، وحصلت المهارات الذاتية على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.99)، وجاءت ثانياً المهارات الإنسانية بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وجاءت في المرتبة الثالثة المهارات الفنية بمتوسط حسابي بلغ (3.67)،

فيما جاءت في المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي المهارات الإدراكية التصورية بمتوسط حسابي بلغ (3.53). وقد يرجع الباحث ذلك إلى كفاءة مديري المدارس، ووجود طاقم إداري متكامل مع توافر الأبنية الحديثة والتجهيزات المتكاملة، وكذلك التأهيل والتدريب المستمر بالبرامج والورش التدريبية والمشاركة في الملتقيات والندوات التي تقيمها الوزارة، مع وجود المتابعة المستمرة من القيادة العليا ومن المشرفيين الإداريين، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشهري (٢٠١٣)، وأبو زعيتر (٢٠٠٩).

٢- المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل محور من محاور الأداة ككل، وجاءت النتائج وفق الاتي:

المحور الأول. المهارات الذاتية

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والأهمية النسبية للمحور الأول للمهارات الذاتية

م	المهارات الذاتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	ترتيب الأهمية	الأهمية النسبية
١	يهتم بالمظهر الخارجي العام	4.57	.665	5.00	5	١	مرتفعة جداً
٢	يتحدث بصوت واضح ومفهوم	4.42	.663	5.00	5	٢	مرتفعة جداً
٣	يتقبل الأفكار والآراء المطروحة من العاملين	4.13	.761	4.00	4	٣	مرتفعة
١٠	يقدم على التعزيز المستمر للعاملين.	3.96	.808	4.00	4	٤	مرتفعة
٨	يرفع من الروح المعنوية للعاملين.	3.94	.949	4.00	4	٥	مرتفعة
٥	يوازن بين متطلبات العمل والعاملين	3.87	.810	4.00	4	٦	مرتفعة
٦	يوظف مهارات التواصل غير اللفظي في عمله	3.77	.993	4.00	4	٧	مرتفعة
٧	يتعامل مع الأزمات بهدوء وحكمة.	3.75	.830	4.00	4	٨	مرتفعة
٤	يتقبل النقد البناء من العاملين	3.75	.830	4.00	4	٩	مرتفعة
٩	يراعي الفروق الفردية بين العاملين.	3.70	.774	4.00	4	١٠	مرتفعة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		3.99	.808				مرتفعة

تبين نتائج الجدول (٦) أن المهارات الذاتية لدى مديري المدارس قد كانت مرتفعة وفقاً للمعيار المستخدم في هذه الدراسة، حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (3.99)

بانحراف معياري قدره (808.)، وتراوحت قيمة الوسيط عند (٤,٠٠)، وقيمة المنوال عند (٤) ويشير هذا الإنحراف المعياري إلى التقارب في آراء أفراد العينة اتجاه المهارات الذاتية. وهذا يشير إلى اعتقاد أفراد عينة الدراسة اتجاه مستوى فاعلة البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس في مجال المهارات الذاتية جاء مرتفعاً.

ونلاحظ تراوح المتوسطات الحسابية لعبارات محور المهارات الذاتية بين (٤,٥٧) و(٣,٧٠) وذلك يشير أن الأهمية النسبية للمحور كانت مرتفعة جداً ومرتفعة. واتفقت النتيجة هذه مع دراسة كلاً من (الريمي، ٢٠٠٥)، (أبوزعيتر، ٢٠٠٩)، (الشهري، ٢٠١٣)، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (عبدالجبار، ٢٠٠٥)، (شاهين، ٢٠١١)، حيث تراوحت النتيجة في هذه الدراسات بين (كبيرة – قليلة). وقد يعود ذلك لاختلاف مجتمع وعينة الدراسة، وبيئة وظروف التطبيق، ونوعية البرامج المقدمة. وتتفق هذه النتيجة مع نموذج الدراسة حيث أشار الباحث بأن عملية الانتقال بين المستويات الخمس للقيادة تتطلب توافر مجموعة من المهارات القيادية والتي بدورها ترتبط بالتأهيل والتدريب المستمر.

المحور الثاني. المهارات الفنية

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للمحور الثاني المهارات الفنية

م	المهارات الفنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	ترتيب الأهمية	الأهمية النسبية
١٦	يشكل فرق العمل لإنجاز المهام.	4.04	.733	4.00	4	١	مرتفعة
١٣	يفوض بعض من صلاحياته للمعلمين في ضوء قدراتهم.	3.91	.766	4.00	4	٢	مرتفعة
١٨	يعمل على تطوير عمليتي التعليم والتعلم.	3.85	.794	4.00	4	٣	مرتفعة
٢١	يمتلك مهارة إدارة الاجتماعات وجلسات الحوار والمناقشة بفاعلية	3.81	.962	4.00	4	٤	مرتفعة
١١	يشارك في التنمية المهنية للعاملين.	3.75	1.017	3.00	3	٥	مرتفعة
١٤	يشارك المعلمين في صنع القرارات المهمة.	3.72	.948	4.00	4	٦	مرتفعة
٢٠	يدير وقت العمل ويستثمره بشكل إيجابي.	3.72	.885	4.00	4	٧	مرتفعة
١٧	يشخص المشكلات الإدارية والعمل على حلها.	3.68	.956	4.00	4	٨	مرتفعة
٢٢	يمتلك مهارات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية الإدارية.	3.64	.922	4.00	4	٩	مرتفعة

١٢	يستخدم أحدث الأساليب في الإشراف على العمل.	3.62	.925	4.00	4	١٠	مرتفعة
١٩	يشارك المعلمين في بناء الخطط العلاجية للطلبة.	3.53	1.012	4.00	4	١١	مرتفعة
١٥	يوظف منهجية البحث العلمي والدراسات عند اتخاذ القرارات المهمة.	2.81	1.161	4.00	4	١٢	متوسطة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		3.67	.923				مرتفعة

تبين نتائج الجدول (٧) أن المهارات الفنية لدى مديري المدارس قد كانت مرتفعة وفقاً للمعيار المستخدم في هذه الدراسة، حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (3.67) بانحراف معياري قدره (923.)، وتراوحت قيمة الوسيط عند (٤,٠٠)، وقيمة المنوال عند (٤). ويشير هذا الانحراف المعياري إلى التقارب في آراء أفراد العينة اتجاه المهارات الفنية. وهذا مؤشر لاهتمام وزارة التربية والتعليم بكوادرها البشرية وفاعلية البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات محور المهارات الفنية بين (٤,٠٤) و(٢,٨١) وذلك يشير أن الأهمية النسبية للمحور كانت مرتفعة جداً ومرتفعة ومتوسطة. واتفقت النتيجة هذه مع دراسة كلٍّ من (الريمي، ٢٠٠٥)، و(أبوزعيتر، ٢٠٠٩)، و(الشهري، ٢٠١٣)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (محمد، ٢٠٠٥)، و(Pual, 2005)، والتي تراوحت فيها ممارسة المهارات الفنية بمستوى (متوسطة، قليلة)، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف بيئة التطبيق والنظام المتبع في التدريب. وترتبط نتائج الدراسة الحالية بنموذج جون ماكسويل في القيادة والتي عرضها الباحث في فصل المراجعة الأدبية والتي أشار بوجود مجموعة من المستويات في القيادة وهي التي تميزه عن التابعين وتنمو وتتطور هذه المستويات وما تحمله من مهارات بالتدريب والتأهيل المستمر.

المحور الثالث. المهارات الإنسانية

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للمحور الثالث للمهارات الإنسانية

م	المهارات الإنسانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	ترتيب الأهمية	الأهمية النسبية
٢٦	يحرص على إقامة علاقات طيبة مع العاملين.	4.19	.652	4.00	4	١	مرتفعة
٢٧	يشجع العمل بروح الفريق الواحد في المدرسة.	4.11	.751	4.00	4	٢	مرتفعة
٢٣	يراعي الحاجات النفسية والاجتماعية للعاملين لديه.	3.91	.815	4.00	4	٣	مرتفعة

م		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	ترتيب الأهمية	الأهمية النسبية
٢٩	يحرص على إبراز العناصر القيادية لدى المعلمين.	3.74	.944	4.00	4	٤	مرتفعة
٣٠	يراعي قدر الإمكان رغبات المعلمين وميولهم عند توزيع المهام في المدرسة.	3.72	.885	4.00	4	٥	مرتفعة
٢٥	يشارك في حل المشكلات الشخصية للعاملين.	3.66	.979	4.00	4	٦	مرتفعة
٢٤	يهتم بتحقيق الأمن الوظيفي للعاملين.	3.66	.979	4.00	4	٧	مرتفعة
٢٨	يدير جلسات حوارية مهنية مع العاملين لديه.	3.60	.927	4.00	4	٨	مرتفعة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام	3.82	.867				مرتفعة

تبين نتائج الجدول (٨) أن المهارات الإنسانية لدى مديري المدارس كانت مرتفعة وفقاً للمعيار المستخدم في هذه الدراسة، حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (3.82) بانحراف معياري قدره (867.)، وتراوحت قيمة الوسيط عند (٤,٠٠)، وقيمة المنوال عند (٤). ويشير هذا الانحراف المعياري إلى التقارب في آراء أفراد العينة اتجاه المهارات الإنسانية، وقد يرجع الباحث ذلك إلى أهمية المهارات الإنسانية في تحسين مستوى الإنتاجية من خلال الأجواء الإيجابية التي تسودها المدرسة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات محور المهارات الإنسانية بين (٤,١٩) و(٣,٦٠) وذلك يشير إلى أن الأهمية النسبية للمحور كانت مرتفعة. واتفقت النتيجة هذه مع دراسة كلٌّ من (الريمي، ٢٠٠٥)، (الحارثي، ٢٠٠٨)، (جبران، ٢٠١١)، واختلفت نتيجة الدراسة في محور المهارات الإنسانية مع دراسة (حبشي، ٢٠١٠)، (Pual، ٢٠٠٥)، (محمد، ٢٠٠٥) حيث تراوحت فاعلية المهارات الأنسانية في هذه الدراسات بين (المتوسطة – قليلة) وقد يرجع ذلك إلى اختلاف بيئة وظروف التطبيق واختلاف مجتمع وعينة الدراسة. ويتفق هذا مع الإطار النظري للدراسة في أن التعامل مع الأفراد يعد من أهم وأولى المهارات التي يتوجب العناية بها وتنميتها وتطويرها.

المحور الرابع. المهارات الإدراكية التصورية

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للمحور الرابع للمهارات الإدراكية التصورية

م	المهارات الإدراكية التصورية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال	ترتيب الأهمية	الأهمية النسبية
٣٣	يستغل الفرص الملائمة لتطوير المؤسسة.	3.75	1.017	4.00	4	١	مرتفعة
٣٧	يستفيد من التجارب التربوية	3.60	.817	4.00	4	٢	مرتفعة

	الناجحة لتطوير العمل.						
٣١	تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة ورسالتها.	3.60	.987	4.00	4	٣	مرتفعة
٣٤	يقترح الخطط للتعامل مع الأزمات والمواقف الطارئة.	3.57	1.029	4.00	3	٤	مرتفعة
٣٢	يعمل على تشجيع الابداع والابتكار الوظيفي.	3.53	1.103	3.00	3	٥	مرتفعة
٣٦	إجادة صياغة وتحديد الأهداف الاستراتيجية	3.47	.696	4.00	4	٦	مرتفعة
٣٥	يوظف معايير الجودة في العملية التربوية.	3.17	.893	4.00	4	٧	متوسطة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		3.53	.936				مرتفعة

تبين نتائج الجدول (٩) أن المهارات الإدراكية التصورية لدى مديري المدارس قد كانت مرتفعة وفقاً للمعيار المستخدم في هذه الدراسة، حيث بلغ المتوسط العام للاستجابات (3.53) بانحراف معياري قدره (.936)، وتراوحت قيمة الوسيط عند (٣,٠٠) و(٤,٠٠)، وقيمة المنوال عند القيم (٣ و٤). ويشير هذا الانحراف المعياري إلى التقارب في آراء أفراد العينة اتجاه المهارات الإدراكية التصورية.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات محور المهارات الإدراكية " التصورية " بين (٣,٧٥) و(٣,١٧) وذلك يشير أن الأهمية النسبية للمحور كانت مرتفعة. واتفقت النتيجة هذه مع دراسة كلٍ من (الشهري، ٢٠١٣)، (شاهين، ٢٠١١) (الحارثي، ٢٠٠٨)، واختلفت نتيجة الدراسة في محور المهارات الإدراكية " التصورية " مع دراسة (جبران، ٢٠١١) حيث تراوحت فاعلية المهارات الإدراكية " التصورية " في هذه الدراسات بين (المتوسطة – قليلة) وقد يرجع ذلك إلى أختلاف بيئة وظروف التطبيق وأختلاف مجتمع وعينة الدراسة. ويتفق هذا مع أنموذج ونظرية الدراسة والتي ركزت على أهمية النظرة المستقبلية للقائد وتصوره لوضع مؤسسته في المستقبل، مما يتطلب منه التأمل والتخطيط مع المتابعة المستمرة وفق المعايير المحددة لبلوغ الأهداف.

- **للإجابة على السؤال الثاني** والذي نص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع؟".

قبل الإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإجراء اختبار كولوم جروف – سمر نوف لاستجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وهو الاختبار الذي يتم إجرائه لتحديد نوع الاختبارات التي يجب استخدامها في الإجابة على هذا السؤال، ويوضح الجدول رقم ١١,٤ نتيجة هذا الاختبار:

جدول (١٠)
اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولومجروف -سمرنوف) لاستجابات عينة الدراسة على محاور الاستبانة

عنوان المحور	عدد الفقرات	قيمة Z	قيمة مستوى الدلالة
المهارات الذاتية	10	.734	.654
المهارات الفنية	12	.487	.972
المهارات الإنسانية	8	.594	.872
المهارات الإدراكية التصويرية	7	.982	.290

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة (Z) لكل محور كانت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05)، وهو ما يدلل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ولا يوجد تشتت للبيانات، وبناء على هذه النتيجة يجب استخدام الاختبارات المعملية للإجابة على السؤالين الثاني والثالث. ولمعرفة الفروق في أستجابه أفراد العينة لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس في سلطنة عمان وفقاً لمتغير النوع، تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)
قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	ذكر	34	3.94	.689	51	-.668-	.180
	أنثي	19	4.06	.474			
المهارات الفنية	ذكر	34	3.66	.813	51	-.050-	.188
	أنثي	19	3.67	.590			
المهارات الإنسانية	ذكر	34	3.79	.769	51	-.344-	.706
	أنثي	19	3.86	.605			
المهارات الإدراكية	ذكر	34	3.55	.839	51	.371	.347
	أنثي	19	3.47	.726			

تشير نتائج الجدول (١١) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) للفروق في مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين الإداريين تعزى لمتغير النوع، حيث أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة (t) المحسوبة كانت في المتغيرات أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05). وتشير هذه النتيجة إلى أن أراء الذكور والإناث اتجاه مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس كانت متشابهة ولا يوجد اختلاف بينهم.

وقد يرجع الباحث السبب إلى أن المديرين والمديرات تتشابه بيئاتهم الإدارية والتربوية، وأنهم يمارسون نفس المهام ويتحملون نفس المسؤوليات، وتتاح لهم الفرص المتشابهة للتدريب والتأهيل والنمو المهني، وإن الأنظمة والقوانين التي تحدد ممارسة العمل الإداري موحدة في مدارس الذكور والإناث على حد السواء، وينخرطون في ممارسة المهارات القيادية دون قيود أو حواجز تمنعهم، وكذلك يتعرضون لنفس المقاييس والاختبارات التي تقيس أدائهم السنوي كمديرين لمدارسهم. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة العمايرة وأبو نمرة (٢٠٠٤)، ودراسة أبو زعيتر (٢٠٠٩)، والتي أظهرت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير النوع في مستوى فاعلية المهارات القيادية لمديري المدارس ومديراتها.

- **للإجابة على السؤال الثالث** والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان تعزى لسنوات الخبرة المهنية والمحافظة التعليمية؟".

أ. **متغير الخبرة المهنية:** لمعرفة الفروق اتجاه مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المشرفين الإداريين وفقً لمتغير الخبرة المهنية، تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)
قيمة "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة المهنية

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	من ٥ – ١٠ سنوات	8	4.26	.373	51	1.379	.087
	أكثر من ١٠ سنوات	45	3.93	.643			
المهارات الفنية	من ٥ – ١٠ سنوات	8	3.86	.711	51	.797	.991
	أكثر من ١٠ سنوات	45	3.63	.742			
المهارات الإنسانية	من ٥ – ١٠ سنوات	8	4.07	.633	51	1.104	.760
	أكثر من ١٠ سنوات	45	3.77	.719			
المهارات الإدراكية	من ٥ – ١٠ سنوات	8	3.76	.615	51	.923	.606
	أكثر من ١٠ سنوات	45	3.48	.821			

تشير نتائج الجدول (١٢) الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المعنوية (0.05) للفروق في مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان تعزى لمتغير الخبرة المهنية، حيث أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة (t) المحسوبة كانت في المتغيرات أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05). وتشير هذه النتيجة إلى تقارب أراء عينة الدراسة اتجاه مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس كانت متشابهة بغض النظر عن مدة خبراتهم المهنية ولا يوجد اختلاف بينهم.

وربما يعود السبب إلى أن أفراد عينة الدراسة " المشرفين الإداريين " ذوي الخبرة الطويلة أو المنخفضة على حد سواء يقدرون بفاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس، وبالتالي لم تختلف نظرتهم نحوها على اختلاف مستوى خبراتهم. وقد يرجع الباحث السبب كذلك بأن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بسنوات خبرة طويلة مما ساعد وبشكل كبير في متابعة المهارات القيادية التي يتحلى بها مديري المدارس من خلال الزيارات الإشرافية المستمرة، وكذلك

لمسئوليتهم المباشرة لمستوى أداء مرؤوسيهم وإعداد التقارير الخاصة بعمليات التقييم.

ب. متغير المحافظات التعليمية

لمعرفة الفروق اتجاه مستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية، تم استخدام اختبار التباين الآحادي ONE WAY ANOVA ، والجدول رقم ١٤,٤ يوضح ذلك.

جدول (١٣)

تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA لاختبار الفروق وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
المهارات الذاتية	بين المجموعات	2.947	6	.491		
	داخل المجموعات	16.974	46	.369	1.331	.263
	المجموع	19.921	52			
المهارات الفنية	بين المجموعات	6.677	6	1.113		
	داخل المجموعات	21.460	46	.467	2.385	.043
	المجموع	28.137	52			
المهارات الإنسانية	بين المجموعات	6.459	6	1.076		
	داخل المجموعات	19.774	46	.430	2.504	.035
	المجموع	26.232	52			
المهارات الإدراكية	بين المجموعات	9.024	6	1.504		
	داخل المجموعات	23.857	46	.519	2.900	.018
	المجموع	32.881	52			

تشير النتائج الواردة في الجدول (١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في المهارات الفنية، والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصويرية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، حيث إن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة (F) المحسوبة كانت في هذه المتغيرات أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05). بينما أشارت نتيجة الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المعنوية (0.05) في المهارات الذاتية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية، حيث إن الدلالة الإحصائية المصاحبة لقيمة (F) المحسوبة لهذا المتغير كانت أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05).

ولمعرفة اتجاه الفروق في المهارات الفنية، والمهارات الإنسانية والمهارات الإدراكية التصويرية تبعاً لمتغير المحافظة التعليمية، استخدام الباحث اختبار LSD للمقارنات البعدية وذلك عند مستوى (0.05). والجداول رقم ١٥,٤، ١٦,٤، ١٧,٤ توضح ذلك.

جدول (١٤)

نتائج اختبار LSD للتباين في الاتجاه حول محور المهارات الفنية وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية

المحافظة التعليمية	المحافظة التعليمية	الفرق المتوسط	الدلالة الإحصائية
مسقط	ظفار	-.80671-*	.019
	شمال الباطنة	-.96412-*	.006
	جنوب الباطنة	-.93750-*	.009
	شمال الشرقية	-.66042-	.097
	الداخلية	-.92708-*	.008
	الظاهرة	-.22708-	.563
	شمال الباطنة	-.15741-	.627
	جنوب الباطنة	-.13079-	.695
	شمال الشرقية	.14630	.703
	الداخلية	-.12037-	.710
	الظاهرة	.57963	.135
شمال الباطنة	جنوب الباطنة	.02662	.936
	شمال الشرقية	.30370	.429
	الداخلية	.03704	.909
	الظاهرة	.73704	.059
جنوب الباطنة	شمال الشرقية	.27708	.480
	الداخلية	.01042	.975
	الظاهرة	.71042	.075
شمال الشرقية	الداخلية	-.26667-	.487
	الظاهرة	.43333	.321
الداخلية	الظاهرة	.70000	.073

يتضح من الجدول (١٤) وجود مصدر للتباين ذو دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد العينة حول محور المهارات الفنية وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية، وقد جاءت الفروق بين محافظة مسقط مقارنة بالمحافظات التعليمية (ظفار، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، والداخلية)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المهارات الفنية كانت أفضل لدى مديري المدارس في المحافظات التعليمية (ظفار، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، والداخلية) عنها لدى مديري المدارس محافظة مسقط التعليمية. وقد يرجع السبب في ذلك لاعتماد مديري مدارس محافظة مسقط على البرامج التدريبية المقدمة من الوزارة، مع قله حضورهم لهذه البرامج والدورات التدريبية، وقد يعود

كذلك إلى اختلاف الثقافات بين المحافظات التعليمية وما تحمله العاصمة من أعباء وكثافة في المستوى الحياتي والمادي، مع ارتفاع الكثافة الطلابية في مدارس العاصمة.

جدول (١٥)

نتائج اختبار LSD للتباين في الاتجاه محور المهارات الإنسانية وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية

المحافظة التعليمية	المحافظة التعليمية	الفرق المتوسط	الدلالة الإحصائية
مسقط	ظفار	-.70313-*	.032
	شمال الباطنة	-.92535-*	.006
	جنوب الباطنة	-.84375-*	.013
	شمال الشرقية	-.62813-	.100
	الداخلية	-.99479-*	.003
	الظاهرة	-.20313-	.589
ظفار	شمال الباطنة	-.22222-	.476
	جنوب الباطنة	-.14063-	.661
	شمال الشرقية	.07500	.838
	الداخلية	-.29167-	.350
	الظاهرة	.50000	.178
شمال الباطنة	جنوب الباطنة	.08160	.799
	شمال الشرقية	.29722	.421
	الداخلية	-.06944-	.823
	الظاهرة	.72222	.054
جنوب الباطنة	شمال الشرقية	.21563	.567
	الداخلية	-.15104-	.638
	الظاهرة	.64063	.093
شمال الشرقية	الداخلية	-.36667-	.321
	الظاهرة	.42500	.311
الداخلية	الظاهرة	.79167*	.036

يتضح من الجدول (١٥) وجود مصدرين للتباين ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد العينة حول محور المهارات الإنسانية وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية، وقد جاءت الفروق بين محافظة مسقط مقارنة بالمحافظات التعليمية (ظفار، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، والداخلية)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المهارات الإنسانية كانت أفضل لدى مديري المدارس في المحافظات التعليمية (ظفار، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، والداخلية) عنها لدى مديري مدارس محافظة مسقط التعليمية.

وقد يرجع الباحث تلك النتيجة إلى أن مديري مدراس محافظة مسقط وبحكم قربهم من مركزية القرار فأنهم يعملوا وفق اللوائح والأنظمة المنظمة لسير العمل، وقد يكون قله البرامج التخصصية والورش التدريبية المقدمة في محور العلاقات الإنسانية، وكما وجدت فروق بين محافظة الداخلية التعليمية ومحافظة الظاهرة التعليمية وتشير هذه النتيجة إلى أن المهارات الإنسانية كانت أفضل لدى مديري مدارس محافظة الداخلية عنها لدى مديري مدارس محافظة الظاهرة التعليمية، وقد يعزي الباحث ذلك بأن مديري مدراس محافظة الداخلية أكثر اهتماما بالعلاقات الإنسانية بحكم الموروث الثقافي والذي يركز على التلاحم والترابط بين أطياف المجتمع المدرسي حيث ساهم مديرو المدارس في تكوين بيئة إيجابية إنسانية بمدارسهم من خلال التعاون مع العاملين وتوفير علاقات فاعلة يسودها الانسجام والتكامل بين كافة مكونات العمل المدرسي.

واتفقت هذه النتيجة مع أهمية العلاقات الإنسانية في جو العمل والتي أشار لها الباحث في الإطار النظري للدراسة وكذلك مع أنموذج الدراسة والتي أشار خلاله الباحث إلى إن الانتقال من مستوى لأخر ضمن المستويات الخمس للقيادة يتطلب توافر مجموعة من العلاقات الإنسانية الإيجابية وحسن التواصل مع العاملين، والتي تساعد القائد التربوي في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

جدول (١٦)

نتائج اختبار LSD للتباين في الاتجاه حول محور المهارات الإدراكية وفقاً لمتغير المحافظات.

المحافظة التعليمية	المحافظة	الفرق المتوسط	الدلالة الإحصائية
مسقط	ظفار	-.95437-*	.009
	شمال الباطنة	-1.11310-*	.003
	جنوب الباطنة	-1.21429-*	.002
	شمال الشرقية	-.67500-	.107
	الداخلية	-1.11310-*	.003
	الظاهرة	-.47500-	.253
ظفار	شمال الباطنة	-.15873-	.642
	جنوب الباطنة	-.25992-	.461
	شمال الشرقية	.27937	.490
	الداخلية	-.15873-	.642
	الظاهرة	.47937	.239
شمال الباطنة	جنوب الباطنة	-.10119-	.774
	شمال الشرقية	.43810	.281
	الداخلية	.00000	1.000
	الظاهرة	.63810	.119

جنوب الباطنة	شمال الشرقية	.53929	.196
	الداخلية	.10119	.774
	الظاهرة	.73929	.078
شمال الشرقية	الداخلية	-.43810-	.281
	الظاهرة	.20000	.663
الداخلية	الظاهرة	.63810	.119

يتضح من الجدول جدول (١٦) وجود مصدرين للتباين ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد العينة حول محور المهارات الإدراكية التصورية وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية، وقد جاءت الفروق بين محافظة مسقط مقارنة بالمحافظات التعليمية (ظفار، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، والداخلية)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المهارات الإدراكية التصورية كانت أفضل لدى مديري المدارس في المحافظات التعليمية (ظفار، شمال الباطنة، جنوب الباطنة، والداخلية، وشمال الشرقية) عنها لدى مديري مدارس محافظة مسقط التعليمية، وقد يعود السبب إلى عامل ومستوى الخبرة، حيث أن مدير المدرسة صاحب الخبرة الطويلة يكون أكثر ألماماً بأبعاد ومستويات العملية التعليمية، وهو أكثر مقدرة على تحليل مكوناتها ولديه مهارات عالية في التخيل والإدراك مع الابداع والتصور مما يعطيه الفرصة لتكوين صورة واضحة ومتكاملة عن عناصر المدرسة، ويرى الباحث بان السبب قد يرجع كذلك إلى ارتفاع مستوى الأعباء الإدارية لمديري مدارس محافظة مسقط نظراً لارتفاع أعداد الطلاب والمعلمين، وكذلك قلة البرامج التدريبية في هذا المحور مقارنة بالمحافظات الأخرى.

خلاصة الدراسة

- للإجابة على السؤال بينت النتائج بأن فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان، جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي وقدره ٣,٧٥، وقد جاء محور المهارات الذاتية في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة وذلك بمتوسط حسابي وقدره ٣,٩٩، وأحتل المرتبة الثانية محور المهارات الإنسانية بدرجة مرتفعة وذلك بمتوسط حسابي وقدره ٣,٨٢، وأحتل محور المهارات الفنية المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي وقدره ٣,٦٧، وفي المرتبة الرابعة جاء محور المهارات الإدراكية بدرجة مرتفعة ومتوسط حسابي وقدره ٣,٥٣ .
- وللإجابة على السؤال الثاني بينت النتائج بأنه لا توجد فروق لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس بسلطنة عُمان تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- وللإجابة على السؤال الثالث فقد جاءت النتائج بعدم وجود فروق لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية لمدير المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية، بينما بينت النتائج بوجود فروق لمستوى فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تطوير المهارات القيادية تعزى لمتغير المحافظة التعليمية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يمكن استخراج عدد من التوصيات التي قد تسهم في تحسين مستوى المهارات القيادية لمديري المدارس في سلطنة عمان، وهذه التوصيات كالتالي:

- تحديث الأساليب الإشرافية والأدوات المستخدمة عند تقييم أداء مديري المدارس بما يتناسب مع أهمية المهارات القيادية والمحاور المرتبطة بها.
- إقامة برامج تدريبية متخصصة تركز على أهمية مراعاة الفروق الفردية بين العاملين وأثر ذلك على جودة العمل الإداري.
- دعم مديري المدارس وتشجيعهم على توظيف معايير الجودة العالمية في العملية التربوية، من خلال إقامة برامج متخصصة وأستهدافهم لحضورها.
- تشجيع مديري المدارس على توظيف منهجية البحث العلمي والدراسات عند أتخاذ القرارات، وعقد لقاءات مستمرة بينهم لتبادل وتشارك الخبرات في هذا المجال.
- العمل على تطوير كفاءة مديري المدارس، ورفع مستوى مهاراتهم القيادية بالمجالات الأربع عن طريق الأتي:

• الأستمرارية في عقد دورات وبرامج تدريبية متخصصة تركز على التأهيل القيادي لمديري المدارس مواكبة للاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية.
• بناء مجتمعات تعلم مهنية بين مديري المدارس على مستوى كل محافظة تعليمية، تهدف لتبادل ومشاركة الخبرات المهنية بينهم في مجال القيادة التربوية.
• تنظيم مؤتمرات وندوات وحلقات نقاشية في المجالات المختلفة للمهارات القيادية والطرق الكفيلة بتطويرها.
• تكليف مديري المدارس بإجراء بحوث إجرائية، وتقارير وزيارات ميدانية، تهدف بتعريفهم بأهمية المهارات القيادية وأثر ممارستها في تطوير الأداء المدرسي.

- تزويد المكتبات المدرسية والمكاتب الإدارية بما يستجد من بحوث ودراسات وكتب ونشرات في مجال القيادة التربوية.

المصادر والمراجع العربية

أبو زعيتر، منير حسن.(٢٠٠٩). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو ناصر، فتحي.(٢٠٠٨). مدخل في الإدارة التربوية والنظريات والمهارات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أولياء، محمد.(٢٠٠٧). دور التدريب الإبداعي في تنمية القيادات الإدارية التربوية في إدارة التربية والتعليم في العاصمة المقدسة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الجابري، صلاح سمار.(٢٠٠٩). المهارات القيادية اللأزمة لأدارة التغيير التنظيمي " دراسة مسحية على الضباط العاملين بشرطة المدينة المنورة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك نايف للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جبران، علي محمد.(٢٠١١). المدرسة المتعلمة والمدير كقائد تعليمي من وجة نظر المعلمين في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، أربد، المملكة الأردنية.

الجهني، أحمد (٢٠٠٨). التدريب الإداري لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية "دراسة تحليلية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الحارثي، سعد عائض.(٢٠٠٨). درجة ممارسة مديري مراكز الاشراف التربوي للمهارات القيادية من وجهة نظرهم والمشرفيين التربويين لديهم (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة مؤتة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

حبشي، عادل محمود.(٢٠١٠). قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن (بحث منشور). مجلة كليات التربية، جامعة عدن، عدن ، الجمهورية اليمينة.

دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية.(٢٠٠٤). إحصاءات تربوية وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. رام الله، فلسطين.

دباش، حسين بن أحمد حسين.(٢٠١٣). درجة توافر المهارات القيادية بإدرات رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الدغيم، احمد.(٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الأتصال لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين قي دولة الأمارات العربية المتحدة. جامعة عمان العربية، عمان، المملكة الأردنية.

الريمي، عبده محمد.(٢٠٠٥). المهارات القيادية لمديري المدارس الثانوية في مدينة تعز كما يتصورها أعضاء الهيئة التعليمية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عدن، عدن، الجمهورية اليمنية.

الزامل، محمد بن عبدالكريم.(١٩٨٩). تقييم برنامج وتدريب مدير المدارس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين (رسالة ماجستير غير منشورة) "دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس تعليم البنين بينبع الصناعية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، بندر بن سعيد دخيل.(٢٠١١). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات الفنية لمعلمي التربية الفنية من وجه نظرهم. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الساعدي، حسين علي حمد.(٢٠١٢). المهارات القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي " دراسة ميدانية على المديرين في الأدرات العليا والوسطى والتنفيذية بالشركات الصناعية العامة في مدينة بنغازي". كلية الاقتصاد، جامعة بنغازي، طرابلس، ليبيا.

شاهين، عبير مرشد محمد.(٢٠١١). درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية في محافظة غزة من وجه نظرهم، وسبل تمنيتها(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة غزة، غزة، فلسطين.

شهاب، شهر زاد محمد.(٢٠٠٩). اثر برنامج تدريبي لرفع المهارات القيادية الإدارية والتربوية لمديري المدارس الإبتدائية في محافظة نينوى (بحث منشور). مجلة الدراسات التربوية، العدد الثامن، العراق.

الشهري، محمد منصور.(٢٠١٣). درجة ممارسة مدير المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بمدينة مكة المكرمة للمهارات القيادية (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

صادق، حصة. (١٩٩٩). تطوير نظام تدريب للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
الصاعدي، سامر عبيد عبدالله.(٢٠١١). التدريب الذاتي لتنمية المهارات الادارية للقيادات الأمنية. (رسالة ماجستير غير منشورة). أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
الصباحي، علي عبدالخالق.(٢٠٠٨). برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في الجمهورية اليمينة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية الحديثة (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
الغامدي، عبد الخالق. (٢٠٠٤). البرامج التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الوطنية، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٣). كفايات التدريس (١)، الأردن: دار الشريف للنشر والتوزيع.
الفرا، فاروق.(١٩٨٥). اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٤).
ماكسويل، جون. (٢٠١٢). اساسيات القيادة (١). الرياض: مكتبة جرير.
المحاسنة، أحمد. (٢٠٠٤). تقييم فاعلية البرامج التدريبية من وجهة نظر المشاركين في دورات الإدارة العليا والتنفيذية بالمعهد العربي للتدريب (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية.
المغامسي، سعيد بن فالح.(٢٠٠٤).القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية. مجلة التربية والعلوم بجامعة المنصورة، ٥٤ (١).
موسى، أحمد سيد محمد.(١٩٩٤). التخطيط لتدريب التربية الفنية. جامعة المنيا، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المنيا، جمهورية مصر العربية
هلال، إيمان (٢٠٠٥). تطوير اختيار وتدريب للقيادات التعليمية بالتعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات الإدارة الحديثة (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
الهيتي، خالد. (٢٠٠٣). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٧). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية. مسقط، سلطنة عمان: دائرة الإحصاءات والمؤشرات.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). دليل برنامج القيادة المدرسية بالمركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، مسقط، سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية

Nelson, Gray Morton (1988). The skills Leader use and why they use them A study of sayless Business Management skills used. Dissertation Abstract International. 48, No, 12.

WILLIAM, F. G. Personnel A. Diagnostic Approach, Revised Edition, (Dallas: Business Publication, Inc, 1996, 22.

Hunt, Davis. (2004). Exploring Training Function Deployment (TFD): A New Approach to professional Development in Education, Dissertation Abstracts International, and www.worldcatlibraries.org.

Chapin, David, (2001). An Analysis of Effective of an Educational Leadership Training Program, Michigan state University, Dal-A 40-50.

تشخيص اتجاهات طالبات محافظة الزلفي ومهاراتهن في تعلّم الخرائط في مواد الدراسات الاجتماعية

إعداد

منى عبدالله علي الرشيد

مشرفة الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي

استلام البحث : ٧/٣/٢٠١٩ **قبول النشر: ٢١ / ٣ / ٢٠١٩**

مقدمة :

تعتبر الخريطة من أكثر الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية عامة، وذلك لأنها تساعد على فهم الظواهر الطبيعية والبشرية التي أثرت وتؤثر في حياة الفرد في الماضي والحاضر، وتعمل على تحقيق بعض الأهداف التربوية التي لا تستطيع وسائل تعليمية أخرى أن تقوم بها.

لذا تعتبر الخرائط أداة عمل ووسيلة تعبير لمقررات الدراسات الاجتماعية، فالخريطة وسيلة أساسية سواء بالنسبة للاستكشاف، حيث تتيح إمكانية الاطلاع بشكل تركيبي على مختلف عناصر المجال الجغرافي والتاريخي مما يسمح بتدقيق دراستهما ومعرفتهما، أو بالنسبة للتعبير عن نتائج الأبحاث المتعلقة بهذا المجال، فمن خلال الخريطة يمكن إبراز العلاقات للظواهر المختلفة الطبيعية والبشرية، كما يمكن للإنسان تأمل أودراسة سطح الأرض او جزء منه متخطياً حدود الرؤية المباشرة التي لا تمكنه من القيام بذلك.

تستمد الخرائط أهميتها أيضاً من دورها بالنسبة للدراسات والأعمال التطبيقية، خاصة فيما يتعلق بإستخدام الأرض واستغلال الموارد وبتوزيع السكان. فالدراسات الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية والجيوسياسية والعسكرية لا يمكنها الاستغناء عن الخريطة سواء كأداة للدراسة أو كوثيقة لتخطيط المهام أوالمشاريع المختلفة فهي نافعة بشكل كبير للعديد من الأنشطة البشرية.وعلى الرغم من تزايد استخدام التكنولوجيا الحديثة في توفير ومعالجة وتوزيع المعلومات بدقة وسرعة، كما هو الحال بالنسبة لنظم المعلومات الجغرافية وأنظمة الرصد بالأقمار الاصطناعية والصور الجوية التحليلية، فإن الخريطة لم تفقد مكانتها، بل تزايد استعمالها في بعض المجالات كوسائل الإعلام، لأنها متعددة الاستعمال ، كما أن التمييز بينأنواع الخرائط

والقدرة على قراءتها وتوظيفها والإلمام بتقنيات وضعها يسمح إذن باستخدامها في مختلف الميادين العلمية والعملية.

مشكلة البحث:

بعد دراسة الباحثة لنتائج الطالبات في الاختبارات لجميع المراحل الدراسية لوحظ انخفاض مستوى أداء الطالبات في الأسئلة التي تتضمن رسم و قراءة و تحليل الخرائط بالرغم من أهمية الخرائط في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية ودورها الكبير في تعزيز التعلم وتطبيق المعارف التي درستها الطالبات عمليًا، لذا كان من الضروري البحث عن سبب المشكلة للخروج بنتائج وتوصيات تؤدي إلى تحسين وتنمية مهارات رسم وقراءة وتفسير الخرائط لدى الطالبات.

أسئلة البحث:

يدور البحث حول سؤال رئيسي:

كيف يتم تنمية مهارات استخدام الخرائط لدى الطالبات في جميع مراحل التعليم العام؟

ويندرج منه عدة أسئلة:

-ما واقع تعلّم الخرائط لدى الطالبات في مراحل التعليم العام؟

-ماهي مهارات الخرائط التي لابد أن تتمكن منها الطالبات في مراحل التعليم العام؟

-ما دور معلمة الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات استخدام الخرائط لدى الطالبات؟

أهداف البحث:

- التعرف على المشكلات التي تعيق الطالبات ومعلمات الدراسات الاجتماعية في توظيف مهارات الخرائط.
- التعرف على واقع تدريس مهارات الخرائط في مدارس محافظة الزلفي
- التعرف على اتجاهات الطالبات نحو تعلم الخرائط
- تقديم مقترحات لطرق توظيف الخرائط في الحصص الدراسية.

أهمية البحث:

- مساعدة متخصصي الدراسات الاجتماعية من معلمات ومشرفات على تنمية مهارات استخدام الخرائط من خلال البحث عن مسببات المشكلة ومعالجتها.
- تفيد المتخصصين والتربويين في تطوير المناهج من خلال توظيف مهارات الخرائط في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية.

مصطلحات البحث:

الخريطة:

عبارة عن تمثيل مبسط مسطح للمجال الأرضي أو لجزء منه يعتمد فيها التعبير عن الظواهر المرئية أو المجردة على الرموز الاصطلاحية التي يتم شرح مدلولاتها في المفتاح أسفل الخارطة.

مهارة استخدام الخريطة:

الأداء الذي يتبعه المتعلم في الفهم والتفسير والتحليل والاستنتاج من الخريطة بما يحتويه من أشكال وخرائط ورسوم مع مراعاة السرعة والدقة والفهم في ذلك.

الإطار النظري :

تهدف الدراسات الاجتماعية إلى إكساب المتعلمين مهارات وقدرات عديدة في إطار أهداف التربية في جميع المراحل التعليمية من تنمية المهارات لدى المتعلمين وخاصة مهارات استخدام الخريطة.

وترجع أهمية مهارات استخدام الخرائط إلى الاعتبارات الآتية:

١/ تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال في يسر وسهولة، فمن يملك المهارة يتميز عمن لا يملكها بأنه لا يستغرق وقتاً في إنجاز العمل بينما من لا يملك المهارة يستغرق وقتاً طويلاً لا يتناسب مع طبيعة العمل وما يحتاجه من وقت.

٢/ تكسب المتعلمين ميلاً إلى العلم، حيث إتقان المهارات الأساسية في العلم تجعل المتعلم قادراً على طرق أبوابه واستخدام تلك المهارات في الحصول على العديد من المعرفة. مما يؤدي غالباً إلى أن يزيد اهتمام التلميذ بالعلم والتعمق في دراسته.

٣/ يستطيع المتعلمين وصف الظاهرات، الأمر الذي يساعد إلى حد كبير على تنمية قدراتهم العقلية التي تعتبر في مجملها من التفكير السليم.

٤/ تجعل المتعلم قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية وقادراً على توسيع علاقته بالأخرين.

٥/ تمكن المتعلم من وضع خطط لحياته حيث يكون قادراً على تفسير الكثير من الظواهر الطبيعية التي تحدث كل يوم.

وتسهل الخرائط البحث عن أنواع خاصة من البيانات والمعلومات المختلفة التي تتعلق بـ:

- المكان والموقع مثل: أين تقع أكثر المدن ازدحاماً بالسكان في العالم وكم تبلغ المسافة بين أكثر المدن توغلاً في قارة آسيا وبين أقرب ساحل بحري لها؟ وكيف يمكن مقارنة الجمهورية التونسية في حجمها مثلاً بالدول العربية الأخرى المجاورة لها كالجزائر أو ليبيا؟
- البيئة الطبيعية: مثلاً أين توجد أعلى قمة جبلية في الوطن العربي؟ وأين توجد أكثر المناطق انخفاضاً من مستوى سطح البحر في الوطن العربي؟بل وفي العالم

أجمع؟ واين تنتشر الصحاري في الوطن العربي؟وهل المناطق السهلية أم الصحراوية أم الجبلية هي الغالبة على طبيعة السطح في الوطن العربي؟

- السكان واستغلالهم للبيئة مثل: لماذا يعتبر موقع قناة السويس ذو أهميةاستراتيجية كبيرة؟ ولماذا لا تتوقع زراعة أشجار التفاح في معظم أقطارشبه جزيرة العرب؟ ولو كنت مزارعاً ناجحاً، فأي قطر من أقطار الوطن العربي تختار لكي تعيش فيه ولماذا؟
- أن للخرائط وظائفها الخاصة، حيث يتم اختيارها عند الرغبة في معرفة تفصيلات أكثر من سطح منطقة معينة من الارض، وتتوقف مقدار التفصيلات، على حجم الخريطة، وحجم المنطقة التي توضحها، ومستوى تعقيدها.

ويمكن تلخيص أهمية الخريطة في تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال:

١/ الخريطة والبيئة:

تعمل المدرسة الحديثة على اتصال المتعلم سواء أكانت مادية أو اجتماعية أو فكرية وقد صاحب ذلك اختلاف المناهج باختلاف البيئات لذلك أصبح من الضروري أن نبدأ في دراسة الجغرافيا من البيئة المحلية ليتعرف المتعلمون على هذه البيئة واستغلال ما بها من خامات، من هنا يأتي دور الخريطة إذ يستطيع المتعلم أن يرسم خريطة لمدينته أو قريته بتوجيه وإشراف من المعلم، وبذلك يتعرف المتعلم على بيئته المحلية ويصبح فهمه وفكره أكثر نضجاً.

٢/ تلعب الخريطة دوراً حيوياً في تنمية قدرة المتعلم على التفكير بمستوياته المختلفة من الملاحظة والتعليل والاستدلال والاستنباط، إذ يستطيع المعلم أن يقدم للمتعلمين خريطة للضغط والرياح ويناقشهم فيها مما يجعلهم يدركون العلاقة بينهما ويستنتجون أماكن سقوط المطر وكمياته وبالتالي النشاط البشري المترتب على ذلك.

٣/ الخريطة تعبر عن مفاهيم وتصورات، مثلها في ذلك مثل اللغة المكتوبة وهذا يعني أنها تمثل لغة خاصة يمكن من خلالها تناول حقائق ومعارف ومفاهيم جغرافية وتاريخية مثلها في ذلك مثل أي مصدر آخر من مصادر المعرفة وخاصة إذا كان رسمها قائماً على أسس علمية سليمة.

٤/ الخريطة وتعلم المفاهيم الجغرافية والتاريخية: -

تحتوي الجغرافيا وكذلك التاريخ على العديد من المفاهيم والمصطلحات التي تحتاج إلى التفسير والتوضيح، فاذا اعتمد المعلم على اللفظية، فغالباً ما يضيع جهده ولكنه يستطيع تجنب ذلك باستخدام خريطة أو رسم بياني لتوضيح ما يريد توضيحه من مفاهيم فالخريطة تقدم مجالاً واسعاً لتعلم هذه المفاهيم الخاصة والتي تساعد على التفسير والتنبؤ.

٥/ الخريطة وتلخيص المعلومات:

تعتبر الخريطة من أنجح وسائل تلخيص المعلومات حيث تسجل المعلومات وتجملها في مكان واحد أمام المتعلمين ثم أنها برموزها وألوانها تجمع في المكان الواحد عدة ظاهرات طبيعية وبشرية، فيستطيع المتعلم بسهولة أن يقوم بدراسة علاقات هذه الظاهرات بعضها ببعض.

٦/الخريطة واتساع الخيال:

حيث أن المتعلم حينما يدرس خريطة من الخرائط توضح منطقة من المناطق أو قطر من الأقطار، فإن هذه الدراسة تيسر عليه تخيل هذه المنطقة أو هذا القطر، ثم إذا ذكر اسم القطر فإن خريطة هذا القطر أو الجزء المتعلق بالمناقشة تأتي إلى ذهن المتعلم وتيسر عليه الفهم والاشتراك في المناقشة. ويمكن استخلاص بعض الصعوبات التي يمكن أن تقابل المتعلمين عند عدم دراسة الخرائط

١/ صعوبات في إدراك البعد المكاني:

يصعب على بعض المتعلمين فهم بعض الظاهرات (طبيعية أو بشرية) في أماكن أخرى أو أن بعض هذه الظاهرات لا يمكن ادراكها عند زيارتها لكبرها. كالجبال والصحاري والقارات والبحار والمحيطات والمدن والمزارع والنطاقات الصناعية.

ولا يمكن الانتقال إلى أماكن الأحداث التاريخية ويصعب على المتعلم فهم الحدث التاريخي بدون تحديد مكانه، أو كيف أثر المكان في الحدث التاريخي أو إدراك العلاقة بين الحدث التاريخي وهذا المكان أو العلاقة بين الحدث وغيره من الأحداث وكيف أثرت فيه أو كيف ساعدت في تشكيله.

وللمساعدة في التغلب على صعوبات البعد المكاني تظهر الحاجة إلى الخرائط ومهارات استخدامها.

٢/ صعوبات في إدراك البعد الزمني:

يصعب على المتعلم فهم جغرافية الماضي التي تهدف إلى دراسة الظاهرات الجغرافية في الماضي أو تطور هذه الظاهرات كما يصعب عليه إدراك دور هذه الظاهرات الجغرافية في الاحداث التاريخية القديمة.

والتاريخ يسجل أحداث الماضي وظواهره وتياراته حيث يهتم بالسياسات الماضية، بمعاركها السليمة والحربية، كما يتناول جوانب الحياة الماضية (اقتصادية، اجتماعية علمية، حضارية، فكرية) وهو بهذا الوضع بشكل صعوبة في تدريسه، كما أن المتعلم يجد صعوبة في معرفة زمن الحدث التاريخي بين الاحداث التاريخية الاخرى أو وضعه على خريطة التطور الزمنى.

ويشكل ارتباط البعد الزماني مع البعد المكاني في التاريخ صعوبة في تدريسه وهذا واضح في الاحداث التاريخية وبخاصه المعارك الحربية فقد حدثت في

مكان معين له ظروفه الطبيعية والبشرية ، وزمان معين له ظروفه البشرية(اقتصادية ،سياسية ،اجتماعية) فاذا استطعنا نقل المتعلم (إلى المكان الذي يكون قد تغير بفعل الزمن) فمن المستحيل أن نعيد الزمان الذي وقعت فيه بكل ظروفه وبالتالي يكون التدريس بالوصف اللفظي المجرد وهذه مشكلة وبخاصه للمتعلمين الصغار بالإضافة الى أنهم يخلطون بين ادراكهم لعشرات ومئات السنين وآلافها والاحقاب التاريخية.

إن كثيراً من حقائق ومعلومات الدراسات الاجتماعية ليست مادية بحيث يصعب رؤيتها وتلمسها أو يسهل تصويرها، وذلك أنها مرتبطة بالبعد المكاني أو الزماني أو بهما معاً.

والخريطة ومهارات استخدامها هي التي تساعد في نقل شيء من مسرح الاحداث في الزمن الماضي الى المتعلم.

وجدير بالذكر أنه عند البدء في بناء برنامج لتنمية مهارات الخرائط لدى المتعلمين لابد من طرح الاسئلة الاتية: -

١/ماذا نقدم من مهارات الخرائط للمتعلمين؟

٢/ متى نقدم هذه المهارات للمتعلمين؟

٣/كيف نقدم هذه المهارات للمتعلمين؟

٤/كيف يتم تقويم هذه المهارات لدى هؤلاء المتعلمين؟

تصنيف مهارات استخدام الخرائط في تدريس الدراسات الاجتماعية:

يعد تعلم مهارات استخدام الخرائط هدفاً من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية وهناك العديد من المهارات الأساسية التي يندرج تحتها مهارات فرعية وهي:-

أ/مهارات قراءة الخريطة.

ب/ مهارة تحليل الخريطة.

ج/مهارة تفسير الخريطة.

د/مهارة الاستنتاج من الخريطة.

١/ مهارة قراءة الخريطة:

مهارة تحديد عنوان الخريطة:

حيث تبدأ قراءة الخريطة بملاحظة اسمها أو عنوانها، فالعنوان يخبر القارئ بموضوع أو محتوى الخريطة مثلاً الغابات النفضية، الغابات الاستوائية، وحيث نخطط لرسم الخريطة، تبرز مسألة العنوان كجزء مهم في علمية التصميم، لأن مصمم الخريطة قد يجد في "شكل" العنوان أداة تساعده في توزان تركيب الخريطة (كأن يضع العنوان في الجزء الخالي من الخريطة حتى يحفظ توازنها من الناحية المرئية) شكل (١).



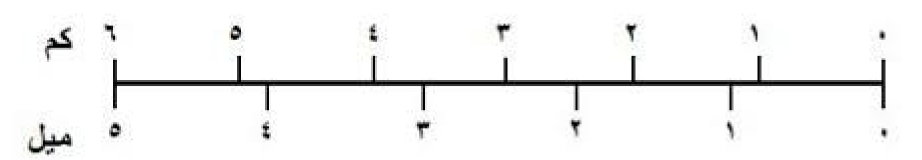
مهارة تحديد الاتجاه:

يتم استخدام الجهات الأساسية والفرعية وتحديدها بشكل واسع في دروس الجغرافيا المتنوعة ولا سيما عند اللجوء إلى استعمال الخرائط العديدة والعمل على تحديد الأماكن والأقطار أو البحار أو المحيطات أو القارات المختلفة. بالنسبة لبعضها البعض، أو بالنسبة إلى الظواهر الطبيعية أو البشرية الكثيرة المنتشرة على سطح الكرة الأرضية.



مهارة استخدام مقياس الرسم لتحديد المسافات من الخريطة:

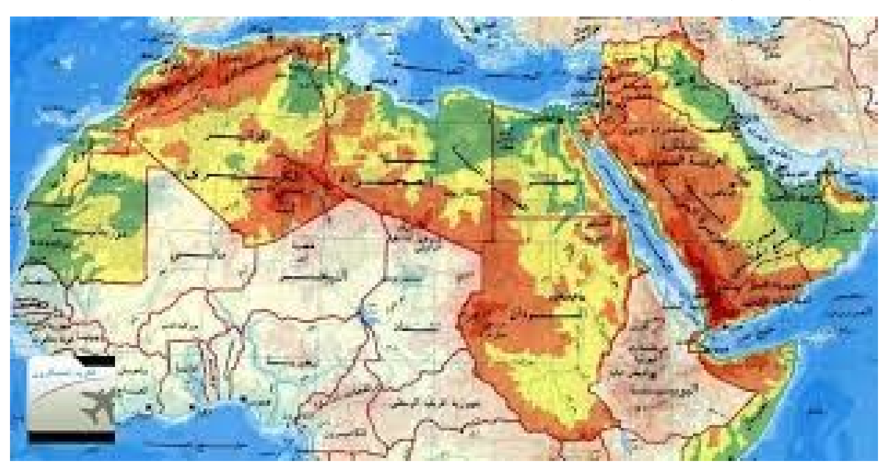
مقياس الرسم: هو النسبة بين بعدين أحدهما على الخريطة والأخر على الطبيعية فحينما يحتاج التلميذ إلى قياس مسافة بين نقطتين على الخريطة لا بد له من استخدام مقياس الرسم لمعرفة المسافة الحقيقة بين هاتين النقطتين على الطبيعية (شكل ٣) ويمكن تحديد المسافات على الخريطة على النحو التالي:



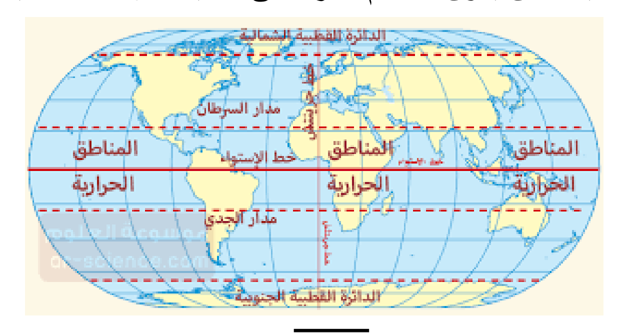
١/ باستخدام المسطرة في حالة الخطوط المستقيمة فيتم قياس المسافات على الخريطة بالمسطرة ويحسب الطول الحقيقي بقسمة الطول المقاس بالمسطرة من الخريطة على مقاس الرسم.
٢/ باستخدام الفرجار في حالة الخطوط غير المستقيمة فيفتح الفرجار ذو السنين فتحة مناسبة(٠,٥) ويقاس طول المسافة على الخريطة عن طريق نقل الفرجار عدة مرات متتبعاً على الخريطة ثم يحسب عدد النقلات.
مهارة قراءة الرموز لقراءة المعلومات من الخريطة (الكمية والنوعية):
وتعتمد هذه الظاهرة على تحديد رموز مناسبة تمثل ظواهر طبيعية أو بشرية على الخريطة وقد تكون هذه الرموز في صور تظليل (شكل ٤) أو صورة خط أو صورة نقط، ويوضح دليل الخريطة ما تعنيه الرموز المستخدمة فيها وبالتالي فهو يشير إلى مدلول الرمز الذي يتبع في توزيع الظاهرات.



مهارة تحديد مواقع الظواهر الجغرافية من الخريطة وتحديدها بنسبة بعضها البعض:
يمثل فهم الواقع النسبي مهارة تفسيرية مهمة ينبغي على معلم الدراسات الاجتماعية العناية بها وتنميتها لدى المتعلمين وتتطلب هذه المهارة معلومات أعمق وأبعد من تلك المتوفرة في الخريطة نفسها، حيث ينبغي التركيز في كيفية ربط الأماكن أو الواقع بعضها ببعض ومعرفة أثر المواقع على الحياة الطبيعية والبشرية وتفسير العلاقات المتداخلة بين عدد من الظواهر الجغرافية مثل الموقع وأشكال السطح والمناخ والحياة البشرية (شكل ٥).



مهارة تحديد مواقع الظواهر الجغرافية باستخدام دوائر العرض:
دوائر العرض هي خطوط وهمية، تحيط بالأرض في اتجاه شرقي غربي، ووحدة قياسها هي الدرجة وتعتبر درجة خط الاستواء الصفر (٠ْ) وبالتالي يكون القطب الشمالي (٩٠ ْ) شمالاًوالقطب الجنوبي (٩٠ ْ) جنوباً
ويتم تحديد المكان بواسطة دوائر العرض عن طريق بعد المكان بالنسبة لخط الاستواء، وهنا يجب أن يكون المتعلم قادراً على تحديد الجهات الأصلية والفرعية.



مهارة تفسير الخريطة: -

- مهارة تفسير الظواهر الجغرافية المختلفة على الخريطة:

وفي هذه المهارة يبين المعلم السبب في توزيع مختلف الظواهر التي تحتويها الخريطة بمعنى أنه يركز على توضيح العوامل المسئولة عن وجود الظاهرة (مثلاً سبب وجود البحر الميت) أو مدى تركزها وانتشارها في مكان واختفائها من مكان آخر رغم توافر الظروف التي تهيئ وجودها.

مهارة تفسير العلاقات بين الظواهر المختلفة المتضمنة في الخريطة: -

تمثل مهارة تفسير العلاقات والمقارنة بين الظواهر المختلفة قمة المهارات الجغرافية التي ينبغي التركيز عليها من جانب المعلمين ومخططي المناهج المدرسية. حيث أنها تستفيد من المهارات السابقة كتحديد الاتجاه، وتوجيه الخريطة وتحديد مقياس الرسم وقراءة الرموز وتحديد الموقع بالنسبة لدوائر العرض وفهم الموقع النسبي وتذهب هذه المهارة لأبعد من ذلك، حيث تستفيد من وجود المعلومات والبيانات المتعددة والمتنوعة في الخرائط وتتطلب ضرورة فحصها بدقة وإمعان والعمل على مقارنتها مقارنة علمية والوصول إلى استنتاجات مهمةومفيدة مثل: (علل: تتنوع الحيوانات في النصف الشمالي من الكرة الأرضية عن جنوبها؟) فهنا المتعلم يتفحص خارطة العالم ويحدد المناطق التي يكثر بها تنوع الحيوانات ويربط بين كل حيوان والبيئة المناسبة له ثم يقارن بين توزيع اليابسة والماء في شمال العالم عن جنوبه مفسراً اختلاف النطاقات المناخية حتى يصل إلى سبب كثرة الحيوانات في شمال الكرة الأرضية بسبب امتداد اليابسة بمناخات مختلفة عكس جنوب الكرة الارضية الذي يضم النطاق الجليدي.

مهارة تحليل الخريطة: -

يقصد بها قدرة المتعلم على تجزئة المعلومات الجغرافية المتمثلة على الخريطة إلى اجزائها المكونة لتحديد العلاقة بين هذه المعلومات، ثم تنظيم هذه المعلومات في كليات جديدة ويتطلب ذلك قدرة التلميذ على التنظيم والترتيب المنظم الذي يكفل تماسك المعلومات واتصالها. ويقصد بهذه المهارة أيضاً توزيع الظاهرات الممثلة على الخريطة ووصفها، وإدراك العلاقات بين هذه الظاهرات وعقد المقارنات.

وتعتمد هذه المهارة على مهارة قراءة الخريطة لأنه يصعب على المتعلم أن يحلل الخريطة دون أن يستطيع قراءتها والإلمام بلغتها إلماماً تاماً. وتتطلب مهارة التحليل قدرات عقلية ذات مستوى أعلى من المهارات التي تتطلبها قراءة الخريطة لذلك نجد أن مخططي البرامج الدراسية في تعلم الخريطة يضعون مهارة تحليل الخريطة في الصفوف الدراسية المتقدمة.

وإذا استطاع المتعلم أن يقوم بتحليل الخرائط فهو بذلك يكتسب مهارة من مهارات استخدام الخرائط لأن عملية التربية تعتمد في جوهرها على تزويد المتعلمين بقدر من الحقائق والمعارف والقيم والاتجاهات والمفاهيم والمهارات الازمة للمجتمع واللازمة له كفرد وكإنسان يعيش في عصر العلم.

وتعتبر مهارة تحليل الخريطة مهارة فرعية من مهارات استخدام الخريطة يندرج تحتها عدة مهارات هي:

- مهارة وصف توزيع الظاهرات.
- مهارة إدراك العلاقات بين مختلف الظاهرات.
- مهارة إجزاء المقارنات المختلفة.
- الخروج بتعميمات.

وفيما يلي عرض لهذه المهارات:

مهارة وصف توزيع الظاهرات:

- يقصد بها قدرة المتعلم على التعبير الذاتي عن الظاهرات الممثلة بمعنى تحويل المعلومات الممثلة على الخريطة من صورتها الرمزية إلى صورة لفظية شفوياً أو تحريرياً.
- ولما كانت الخريطة تعبر تمثيلاً للظاهرات الجغرافية التي تتواجد في منطقة ما فإن المتعلم في تناوله للخريطة يقوم بعملية دراسة ووصف للظاهرات المختلفة ومكوناتها وأنماطها ومدى تركزها أو انتشارها في كل منطقة.
- بمعنى أن يصف المتعلم الظاهرات المختلفة على الخريطة بأسلوبه الخاص مثل أن يصف المتعلم توزيع الغلات الزراعية في دول الوطن العربي أو توزيع السكان في المملكة العربية السعودية، أو توزيع المعادن في بلاد المغرب العربي مستخدماً في ذلك دليل (مفتاح) الخريطة.

مهارة إدراك العلاقات بين مختلف الظاهرات: ـ

يقصد بها قدرة المتعلم على تفهم طبيعة كل ظاهرة ممثلة على الخريطة ومعرفة أبعادها حتى يمكنه معرفة العلاقات بين الظاهرات ومدى التأثير والتأثر بها، حيث أن كل ظاهرة لا توجد بمعزل عنالظاهرات الأخرى مثل إدراك المتعلم العلاقة بين المناخ والنبات الطبيعي أو بين الموقع والمناخ.

مهارة إجراء المقارنات المختلفة: ـ

يقصد بها قدرة المتعلم على معرفة ما إذا كان هناك تطابقاً أو تشابهاً أو اختلافاً أو لا علاقة بين الظاهرات موضوع المقارنة سواء كان ذلك على خريطة واحدة أو على خريطتين أو مقارنة الظاهرات الممثلة على الخريطة مع معلوماته السابقة. مثال ذلك أن يقارن التلميذ بين شمال الجزيرة العربية وجنوبها من حيث

المناخ أو أن يقارن المتعلم بين شمال جمهورية مصر العربية وجنوبها من حيث الأقاليم النباتية والمناخية أو أن يقارن بين شمال السودان وجنوبه من حيث تركز السكان.

الخروج بتعميمات.

يستطيع المتعلم أن يخرج بتعميمات عن ظاهرات مختلفة على الخريطة بعد قيامة بالمقارنة بين الظاهرات الممثلة على الخريطة مع معلوماته السابقة مثل أن يدرس المتعلم خريطة كثافة السكان في جمهورية مصر العربية ثم يخرج بمدى الارتباط بين تركز السكان ومصادر المياه.

مهارة الاستنتاج من الخريطة:

مهارة الاستنتاج من الخريطة إحدى مهارات استخدام الخريطة وهي تشمل مهارتين هما: -

- مهارة الاستنتاج الحالي من الخرائط.
- مهارة الاستنتاج المستقبلي للظاهرات الجغرافية.

الاستنتاج الحالي من الخرائط: -

هذه المهارة يقصد بها أنه من خلال دراسة الخريطة والمعلومات التي عليها يمكن استنتاج توزيعات ظاهرات موجودة حالياً، أو كانت موجودة في الماضي مثل استنتاج مناطق الزراعة بدراسة مناطق سقوط الامطار ووجود التربة الخصبة واستنتاج اتجاه المجاري المائية من دراسة الخرائط الكنتورية.

الاستنتاج المستقبلي للظاهرات الجغرافية:-

يقصد بهذه المهارة أنه من خلال دراسة الخريطة والمعلومات التي عليها يمكن استنتاج توزيعات الظاهرات التي يمكن حدوثها مستقبلاً مثل استنتاج زراعة منطقة صحراوية معينة مستقبلاً أو إمكانية إقامة صناعة معينة في منطقة ما مستقبلاً

منهج البحث :

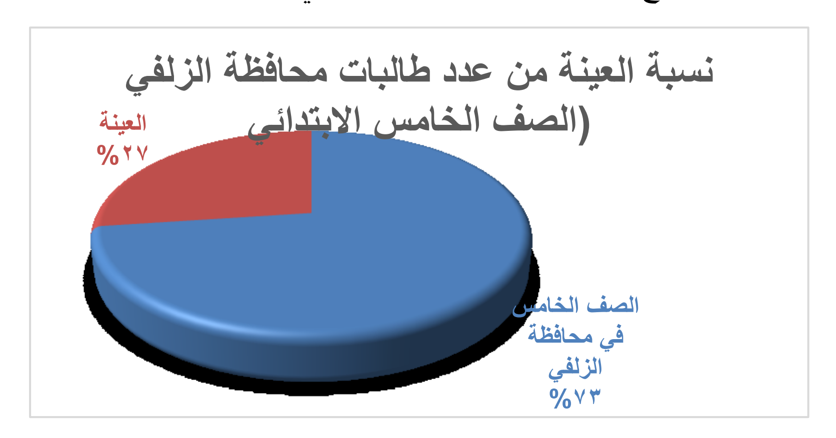
استخدمت الباحثة(المنهج المسحي الوصفي) وهو (يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيفياً يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو تعبيراً كمياً يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى)(حلّس،١٥٧).

ويتميز بقدرته الكبيرة على تغطية وحدات كثيرة منالمجتمع المدروس باستخدام اسلوب العينة في اغلب الاحيان، كما تتميز بأن تناولها لظواهرمعاصرة يجعل منها ذات فائدة ونفع كبير للمجتمع محل الدراسة.

مجتمع البحث : استهدفت الدراسة طالبات مدارس محافظة الزلفي.
العينة : تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، عن طريق توزيعها لمدارس المحافظة (ابتدائي-متوسط-ثانوي) وفيما يلي بيانات بعدد المدارس والطالبات المستهدفات في الدراسة المرحلة الابتدائية:

المرحلة الابتدائية		
المدرسة	عدد العينة	الصف
ابتدائية التحفيظ الأولى	٢١	الخامس ابتدائي
الابتدائية الثانية عشر	١٧	
ابتدائية عائشة	١١	
الابتدائية الثانية	١٢	
ابتدائية التحفيظ الثالثة	٢٤	
الابتدائية الأولى	١٨	
الابتدائية الحادية عشر	٢٠	
الابتدائية الرابعة	٢٥	
الابتدائية السادسة عشر	٢٨	
ابتدائية علقه	٢٤	
المجموع	٢٠٠	

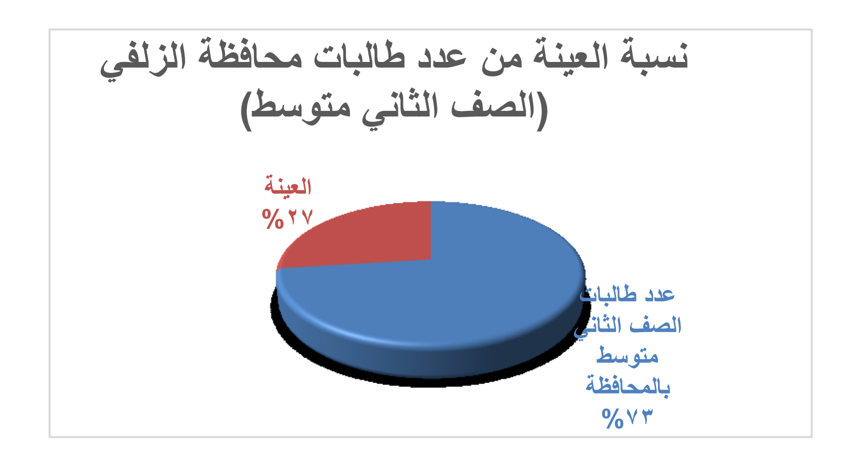
مقارنة العينة بمجموع عدد طالبات الصف الخامس في المحافظة:



المرحلة المتوسطة:

المرحلة المتوسطة		
المدرسة	عدد العينة	الصف
المتوسطة الأولى	١٩	الثاني متوسط
المتوسطة الثانية	١٧	
المتوسطة الثالثة	١٧	
المتوسطة الرابعة	١٣	
المتوسطة الخامسة	٢٠	
المتوسطة السادسة	١٦	
المتوسطة السابعة	١٦	
المتوسطة الثامنة	٢٠	
المتوسطة التاسعة	١٩	
المتوسطة العاشرة	١٦	
متوسطة التحفيظ الثانية	٢٣	
المجموع	١٩٦	

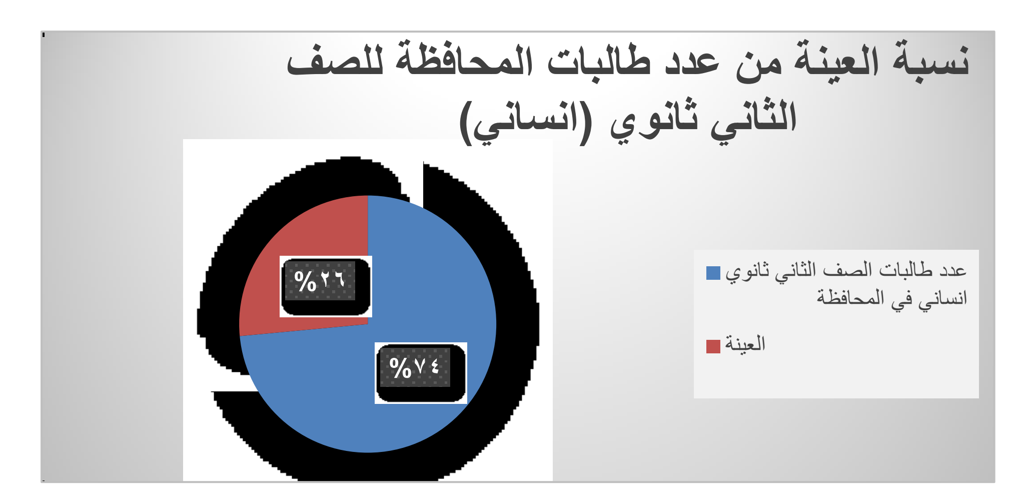
مقارنة العينة بمجموع عدد طالبات الصف الثاني متوسط في المحافظة:

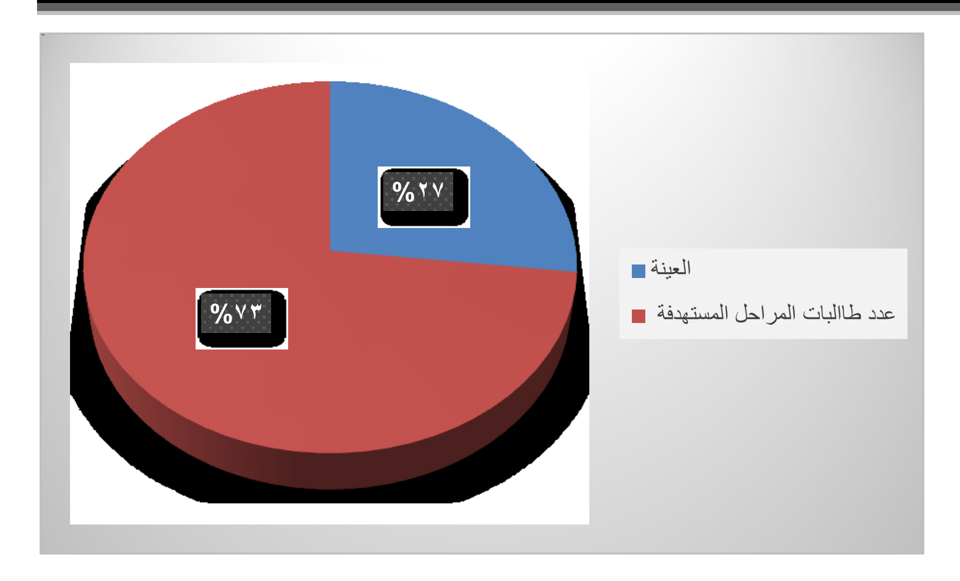


المرحلة الثانوية:

المرحلة الثانوية		
المدرسة	عدد العينة	الصف
الثانوية الأولى	٢١	الثاني ثانوي
الثانوية الثانية	١٩	
الثانوية الثالثة	٢٢	
الثانوية الرابعة	١٠	
الثانوية السادسة	٣٤	
الثانوية السابعة	٧	
ثانوية التحفيظ الثانية	١٣	
ثانوية تحفيظ علقة	٩	
المجموع	١٣٥	

بلغ عدد جميع الاستجابات للمراحل الثلاث(٥٣١) ويوضح الشكل التالي مجموع العينة مع عدد طالبات المراحل المستهدفة والذي يبلغ (١٤٤٩) طالبة:





أداة جمع البيانات :

المنهج المسحي/الوصفي تستخدم فيه مختلف أدوات البحث العلمي للحصول على المعلومة مثل (الاستبانة -المقابلة -الملاحظة –الاختبارات) ولكن أكثر الأدوات استخداماً (الاستبانة) لاستجواب الأفراد بصورة غير مباشرة والمقابلة لاستجوابهم بصورة مباشرة (حلّس،١٥٨)، وقد استخدمت الباحثة(الاختبار والاستبانة) الورقية وتم توزيعهاعلى المدارس من قبل الاشراف التربوي .

الخطوات الإجرائية للبحث:

- تحديد مشكلة البحث ومدى أهميتها.
- وضع خطة زمنية مبدئية للبحث.
- تحديد المصادر والمراجع للمعرفة.
- بناء (اختبارات /استبانات) ورقية وتحكيمها ثم نشرها.
- تحليل نتائج الاستجابات واستخراج التوصيات والمقترحات.

أسس اختيار أسئلة الاختبار/ الاستبانة :

اولاً : المرحلة الابتدائية-الصف الخامس ابتدائي:

ركزت المهارات الأساسية في مادة التربية الاجتماعية للمرحلة الابتدائية على استخدام الخرائط وقراءتها والتحديد عليها. ومن هذه المهارات في الصف الرابع ابتدائي:

- تحديد الجهات الأصلية والفرعية على الخارطة.
- تعداد عناصر الخارطة.

- قراءة رموز الخارطة.
- تحديد موقع (مكة المكرمة) و(المدينة المنورة) وأهم مظاهرها الطبيعية.

حيث يلاحظ بأن هذه المهارات تعتمد على التعريف بالخرائط وكيفية قراءة محتواها من خلال معرفة الطالبة بالرموز الدالة على الظواهر في الخارطة، ثم مهارة التوقيع على الخارطة بشكل صحيح للمواقع المطلوبة ووصف ماتراه على الخارطة وتتدرج هذه المهارات في العمق خلال الصف الخامس الابتدائي مثل:

- تحديد مواقع الفتوحات في عهد الخلفاء الراشدين على الخارطة وترتيبها زمنياً.
- المقارنة بين فتوحات الأمويين والعباسيين والعثمانيين وامتدادها على الخارطة.
- تحديد موقع وحدود شبه جزيرة العرب على الخارطة.
- استنتاج أهمية موقع شبه الجزيرة العربية من خلال الخارطة.
- وصف أبرز مظاهر السطح في شبه جزيرة العرب وتحديدها على الخارطة.

فنجد أن هذه المهارات أصبحت تعتمد على تحليل الخرائط وليس مجرد الوصف، وصولاً للاستنتاج والمقارنة، لذلك فإن الاعتماد سيكون كلياً على الخارطة للحكم على مستوى أداء الطالبات فيها وتمكنهن المعرفي والمهاري منها. وهذا ما نجده كذلك في مهارات الصف السادس الابتدائي مثل:

- تتبع جهود الملك عبد العزيز في توحيد البلاد على خارطة المملكة.
- تحديد موقع المملكة العربية السعودية على خارطة قارة آسيا وحدودها.
- استنتاج مميزات موقع المملكة وأسباب مكانتها بين دول العالم.
- تحديد مناطق المملكة ومقر إمارة كل منطقة على خارطة المملكة.
- التمييز بين مناطق المملكة من حيث الموقع والخصائص.
- توزيع الثروات المعدنية في المملكة على الخارطة.

لذا فإن استهداف العينة للصف الخامس الابتدائي هو الأنسب لأن الطالبة أصبحت في هذه المرحلة ذات معرفة ودراية بمهارات الخرائط بشكل ملائم مع المحتوى العلمي الذي تدرسه

ثانيًا: المرحلة المتوسطة-الصف الثاني متوسط:

تأخذ مهارات الخرائط في المرحلة المتوسطة بالتوسع والعمق، حيث تتعرف الطالبة في الصف الأول متوسط بمعارف جغرافية تتمثل في رسم الخارطة بناءً على أساسيات بناءها ومعرفة تفاصيلها ومدلولاتها من خلال أشكالها وأنواعها وتفسير رموزها، كما تتعرف على خطوط الطول ودوائر العرض ومدى تأثير ذلك على الأقاليم المختلفة في العالم ، وتتعمق في خارطة المملكة العربية السعودية بعرض تفاصيلها الدقيقة من خلال حدودها ومناطقها وظواهرها التضاريسية ومدى تأثير هذه الظواهر على مناخ المملكة ، وتوضح تباين توزيع السكان على خارطة المملكة وربط ذلك بتنوع تضاريسها واستنتاج تأثير ذلك على المجتمع السكاني من حيث

دخل الفرد وتوفر سبل العيش المناسبة والتنبؤ بما يحصل في حال ازدياد الكثافة السكانية وما تؤدي إليه من قضايا ومشكلات.

وفي الفصل الدراسي الثاني من الصف الأول متوسط والصف الثاني متوسط تبدأ المعارف التاريخية بالتوسع من خلال ربط العالم الجديد بالقديم، وايضاح التباين بالمواقع والمسميات للمناطق والمظاهر التضاريسية التي اختلفت مع مرور الزمن، حيث تتبع الطالبة طرق التنقلات القديمة، والتي من خلالها تم انشاء المدن وبناء الدول كما تستطيع من خلال الخرائط قياس المسافات بين المواقع المختلفة وتقدير الزمن وتحليل امتداد الدول الإسلامية وانحسارها بين الحين والأخر واستنتاج أسباب ذلك.

ثالثًا: المرحلة الثانوية-الصف الثاني ثانوي:

- تركز المهارات الخرائطية في المرحلة الثانوية على دراسة الأرض واغلفتها وحركتها وكيفية تشكل تضاريسها والخصائص المؤثرة بها
- كما تتناول العوامل الطبيعية المؤثرة في السكان من خلال تفسير الخرائط التضاريسية والمناخية ومشكلات الاكتظاظ السكاني، وتركز على مقومات الدول وحدودها الهندسية والعناصر الجغرافية التي تسهم في قوة الدولة من خلال عرض خرائط لدول العالم وتحليل موقعها وطبيعتها الجغرافية والتاريخية، كما أن الطالبة بدراستها للمقرر تستطيع تمثيل التضاريس على الخريطة من خلال خطوط الكنتور.

نتائج البحث :

نتائج المرحلة الابتدائية:

١/ المعارف والمهارات التي تم طرحها في الاستبانة هي:

أ-أي من الأشكال التالية يوضح الجهات الأصلية بشكل صحيح:







ب-أي من الخرائط التالية توضح الموقع الصحيح لقارة آسيا وأفريقيا:







جـ-أي من الخرائط التالية توضح رموز الخارطة (مفتاح الخارطة):



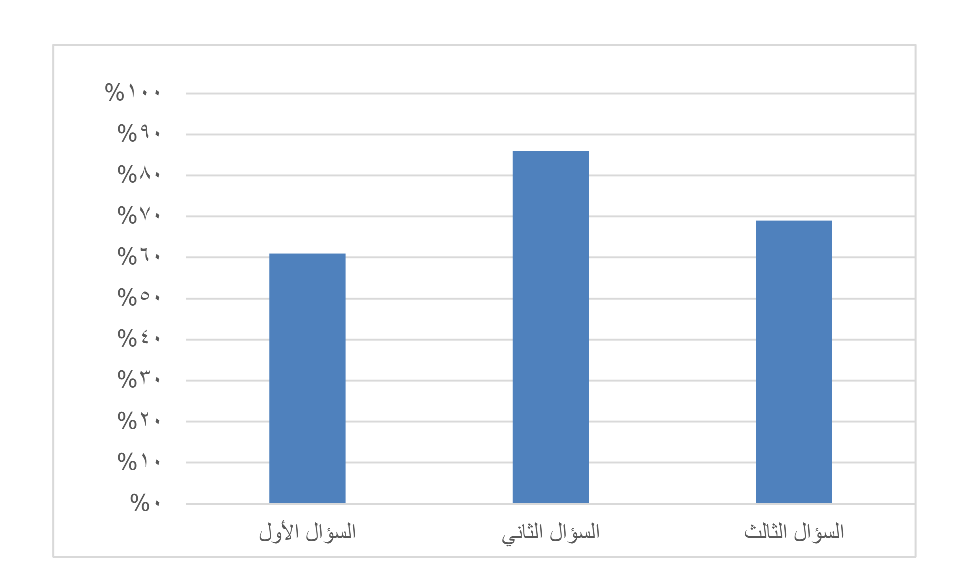




نسبة الإجابات الصحيحة كالتالي:

السؤال	نسبة الإجابة الصحيحة
الأول	%٦١
الثاني	%٨٦
الثالث	%٦٩

رسم بياني يوضح نتائج طالبات المرحلة الابتدائية في أسئلة المعارف والمهارات



السؤال الأول وتفسيره:

أول سؤال طُرح في الاستبانة تضمن أول مهارة تدرسها الطالبة متعلقة في الخرائط في المرحلة الابتدائية وبلغ نسبة الإجابة الصحيحة لهذا السؤال في الاستبانة ٦١% من المستهدفات في العينة.

وتطرق السؤال الثاني إلى تحديد اسماء قارات العالم وبالأخص (قارتي آسيا وافريقيا) كأشهر قارتين التي انتشر بهما الإسلام ومعظم دول هاتين القارتين من الدول العربية، وبلغ نسبة الإجابة الصحيحة لهذه الفقرة ٨٦% .

أما السؤال الثالث والذي تطرق لرموز الخارطة فقد بلغ نسبة إجابات الطالبات عليه ٦٩% علمًا أن هذه المهارة (معرفة مفتاح الخارطة) تكررت على طالبات المرحلة الابتدائية في الصفين الرابع والخامس اثناء دراسة الخرائط بأنواعها في المقرر الدراسي.

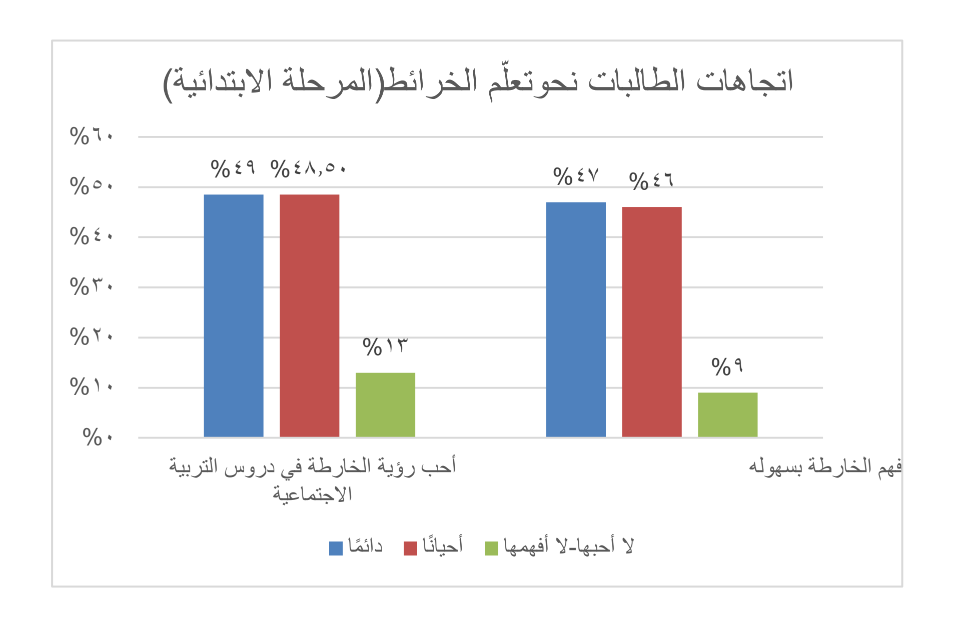
٢/الاتجاهات التي تم طرحها في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:

أ-أحب رؤية الخارطة في دروس التربية الاجتماعية:

٤٨,٥ % دائمًا ٣٨,٥% أحيانًا ١٣% لا أحب

ب-أفهم الخارطة بسهوله:

٤٥% دائمًا ٤٦ % أحيانًا ٩% لا أفهمها



قراءة السؤال الثاني وتفسيره:

يود ما نسبته٨٧% من طالبات الصف الخامس رؤية الخرائط في حصص التربية الاجتماعية كون أن الخريطة تمثل أمامها المعارف التي درستها بشكل مباشر، وكذلك في هذه المرحلة يكون النمو الادراكي عاليًا لدى الطالبات لذا فإن ألوان الخرائط وما يمثله كل لون يشد انتباه هذه المرحلة العمرية التي تركز على الحس البصري في التعلم.

ويعتقد ٤٥% من الطالبات أن باستطاعتهن فهم الخارطة بسهوله والتعرف على محتواها، بينما ٤٦% ترى أنها أحيانًا تفهم الخرائط المعروضة أمامها وقد يعود ذلك لنوع الخارطة التي يتم عرضها لهن من حيث وضوح محتواها ومناسبتها لطالبات المرحلة الابتدائية.

٣/ واقع تعّلم الخرائط الذي تم طرحه في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:

أ-تعرض معلمتي الخرائط في دروس التربية الاجتماعية

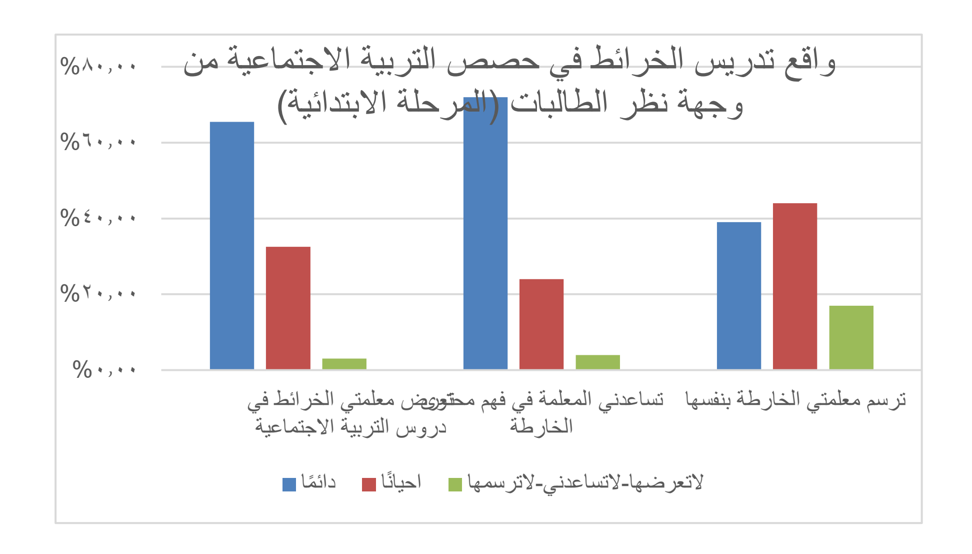
٦٥,٥% دائمًا　　٣٢,٥% أحيانًا　　٣% لا تعرضها

ب-تساعدني المعلمة في فهم محتوى الخارطة

٧٢% دائمًا　　٢٤% أحيانًا　　٤% لا تساعدني

جـ-ترسم معلمتي الخارطة بنفسها

٣٩% دائمًا　　٤٤% أحيانًا　　١٧% لا ترسمها



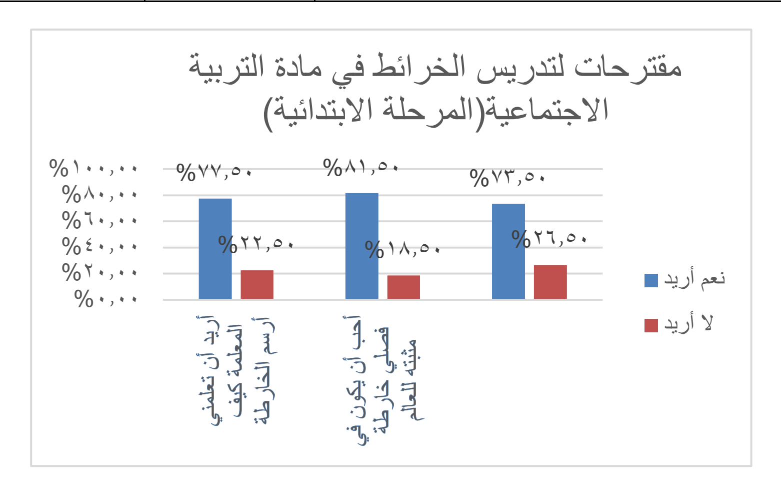
قراءة السؤال الثالث وتفسيره:

ظهر واقع تفعيل الخرائط في حصص التربية الاجتماعية بنسبة مرتفعة حيث ذكر ٩٧% من الطالبات في الاستبانة أن الخرائط تُعرض بشكل مستمر في دروس المادة، وهذا مؤشر جيد كون أن خرائط المقرر تعرض من ناحية ويفسّر محتواها من ناحية أخرى حيث ذكر ٧٢% من الطالبات بأن المعلمة تقدم لهن المساعدة في فهمها وشرح مدلولاتها، بينما ٢٤% من الطالبات تجد أن المساعدة لهن متفاوته في فهم محتوى الخرائط وقد يعود ذلك إلى اختلاف مستوى الطالبات في فهم واستيعاب الدرس.

كما يلاحظ تباين النسب في رسم معلمة المادة للخارطة بنفسها حيث تشكلت أعلى نسبة في أن المعلمة ترسمها احيانًا وبلغ ذلك ٤٤% ويعود ذلك بأن بعض معلمات المرحلة الابتدائية غير متخصصات في الدراسات الاجتماعية وهذا ما يجعل البعض منهن غير متمكنات من مهارة رسم الخرائط أمام الطالبات.

٤ـالمقترحات التي تم طرحها في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:

العنصر	نعم أريد	لا أريد
أـأريد أن تعلمني المعلمة كيف أرسم الخارطة بنفسي	%٧٧,٥	%٢٢,٥
بـأحب أن يكون في فصلي خارطة مثبته للعالم لأتمكن من النظر إليها دائمًا وفهمها	%٨١,٥	%١٨,٥
جـأريد أن أعرف شكل خرائط دولاً أخرى غير خارطة وطني المملكة العربية السعودية	%٧٣,٥	%٢٦,٥



قراءة السؤال الرابع وتفسيره:

يلاحظ أن ٧٧% من الطالبات يرغبن في تعلّم مهارة رسم الخرائط وهذا يظهر أن للطالبات ميولاً نحو تعلم الرسم بسبب خصائص نمو هذه المرحلة التي تحب اتقان المهارات الحركية وميلها للنشاط باستخدام الايدي بشكل جيد

كما أن ٨١,٥% من الطالبات تحب أن يكون في فصلها خارطة للعالم مثبتة لتتمكن من النظر إليها دائمًا ويلاحظ ارتفاع هذه النسبة نتيجة النمو الادراكي الذي يتطور في هذه المرحلة لتصبح المتعلمات لديهن القدرة على إدراك العلاقات المكانية والأشياء المتباينة ووصف الصور التي تحاكي عالمها.كما يتضح أن لدى الطالبات رغبة في التعرف على خرائط دولاً أخرى غير وطنها الذي تسكن فيه (المملكة العربية السعودية) وشكل ذلك نسبة ٧٣,٥% وهذا يفسر حماس الطالبات في تعلم المزيد من أشكال الخرائط.

نتائج المرحلة المتوسطة:

١/ المعارف والمهارات التي تم طرحها في الاستبانة هي:

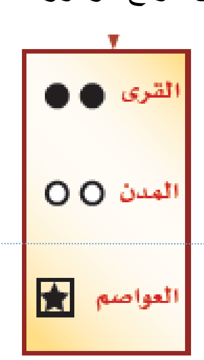
أ-أي من الخرائط التالية تمثل حدود المملكة العربية السعودية بشكل صحيح:



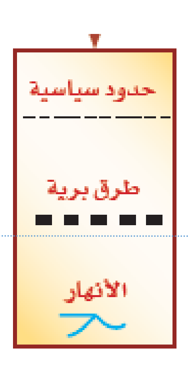




ب-أي من أنواع الرموز التالية في مفتاح الخارطة تسمى بالرموز الخطية:







جـ-أي من الأشكال التالية توضح المواقع الصحيحة للمناطق الإدارية في المملكة:



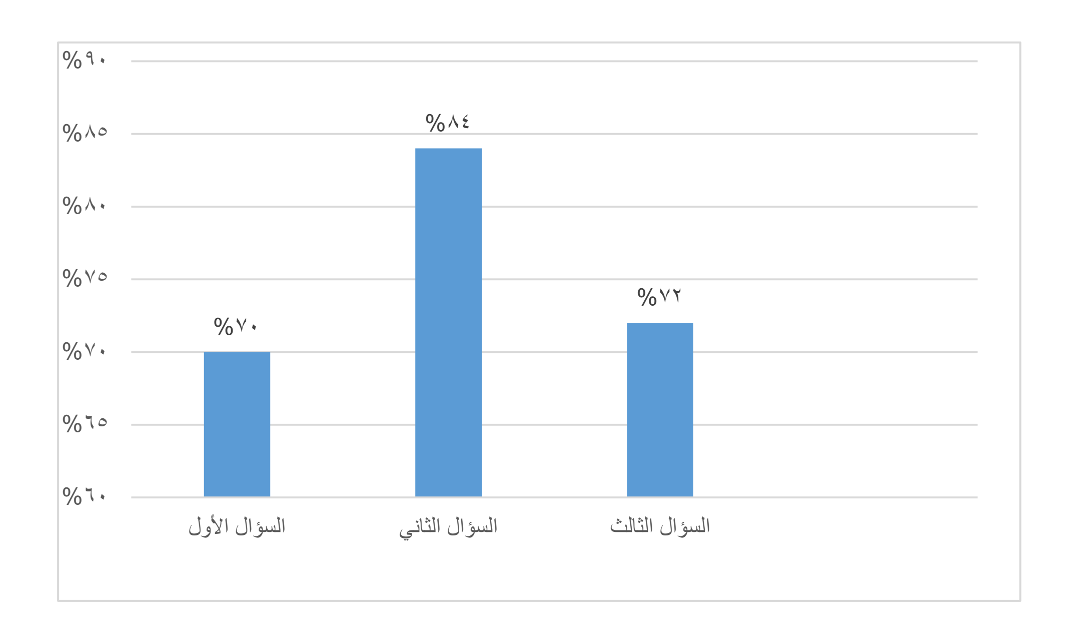




نسبة الإجابات الصحيحة كالتالي:

السؤال	نسبة الإجابة الصحيحة
الأول	%٧٠
الثاني	%٨٤
الثالث	%٧٢

رسم بياني يوضح نتائج طالبات المرحلة المتوسطة في أسئلة المعارف والمهارات



قراءة السؤال الأول وتفسيره:

بلغ ٨٤% النسبة الأعلى في سؤال رموز الخارطة من إجابات الطالبات، وهذا يعود:

١/تكرار دراسة هذا الموضوع في أكثر من مرحلة دراسية (الابتدائية، المتوسطة)

٢/كون الرموز والايقونات التصويرية من الرسوم الجاذبة للطالبات وتستطيع تفسير دلالتها نتيجة تعاملها مع الأجهزة الالكترونية بشكل مستمر والتي تحتوي على هذه الرموز بمختلف أشكالها.

٣/ارتباط كل مسمى للرموز بشكله فالرموز الخطية عبارة عن خطوط والرموز النقطية عبارة عن نقاط.

وتقاربت نسبة إجابات الطالبات في الأسئلة المتعلقة بحدود المملكة والمناطق الإدارية حيث بلغت في سؤال حدود المملكة ٧٠ % وفي سؤال المناطق الإدارية في المملكة ٧٢%، وهي نسبة جيدة ولكنها لم تكن النسبة المأمولة من الطالبات كون مقررات الدراسات الاجتماعية تركز على المملكة بحدودها وتضاريسها ومناطقها.

٢/الاتجاهات التي تم طرحها في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:

أ-أرى أن الخارطة مهمة جدًا في دروس الدراسات الاجتماعية

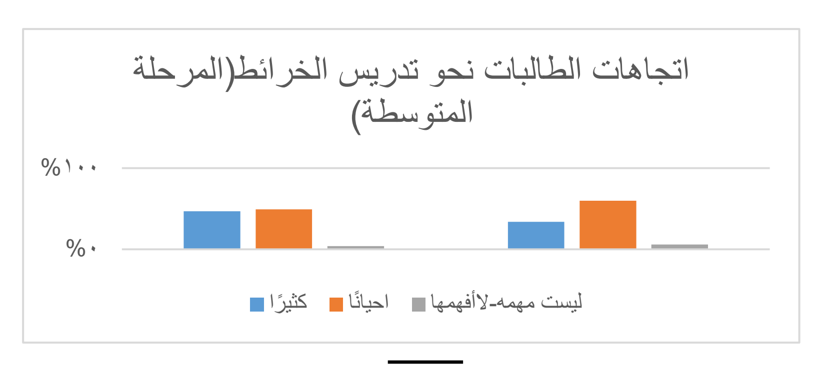
٤٧% كثيرًا ٤٩%أحيانًا ٤% ليست مهمة

ب-أستطيع فهم الخارطة ومعرفة محتوها بسهولة

٣٤% دائمًا ٦٠% أحيانًا ٦% لا أفهمها

قراءة السؤال الثاني وتفسيره:

يلاحظ أن (٩٦%)من الطالبات يرين أن توفر الخارطة مهم جداً في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية وبأن تدريس المادة يقوم على الخرائط بشكل أساسي، كما أن نسبة (٩٤%) من الطالبات لديهن القدرة على فهم الخرائط ومعرفة محتواها وقراءتها بسهولة ، وهنا نلاحظ أن الوعي بأهمية الخرائط لدى الطالبات شكل نسبة عالية من حيث ضرورة وجودها وعرضها ومعرفة محتواها .



٣/ واقع تعّلم الخرائط الذي تم طرحه في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:

أ -تعرض معلمتي الخرائط في دروس الدراسات الاجتماعية

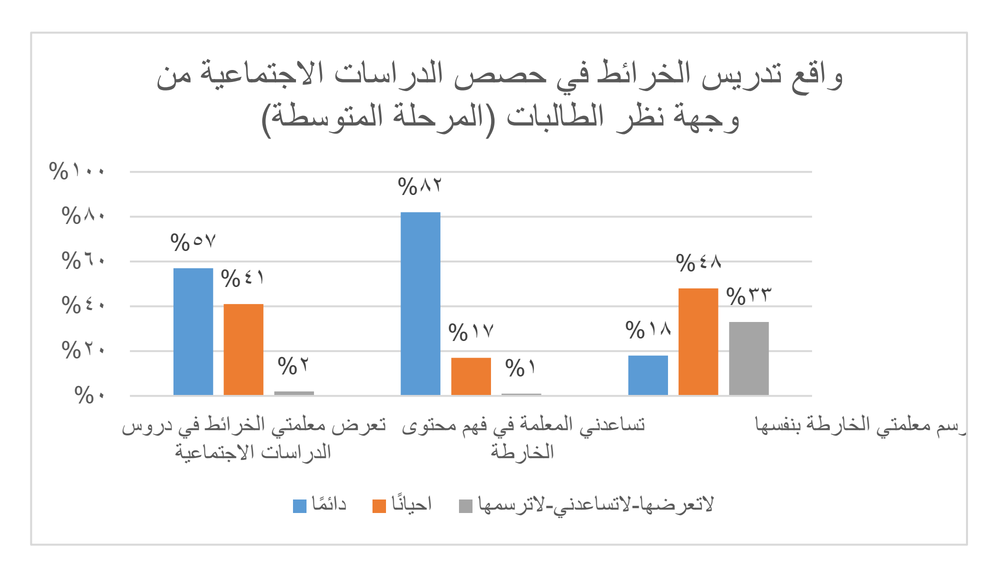
٥٧% دائمًا ٤١%أحيانًا ٢% لا تعرضها

ب-تساعدني المعلمة في فهم محتوى الخارطة

٨٢%دائمًا ١٧% أحيانًا ١% لا تساعدني

جـ-ترسم معلمتي الخارطة بنفسها

١٨% دائمًا ٤٨%أحيانًا ٣٣% لا ترسمها



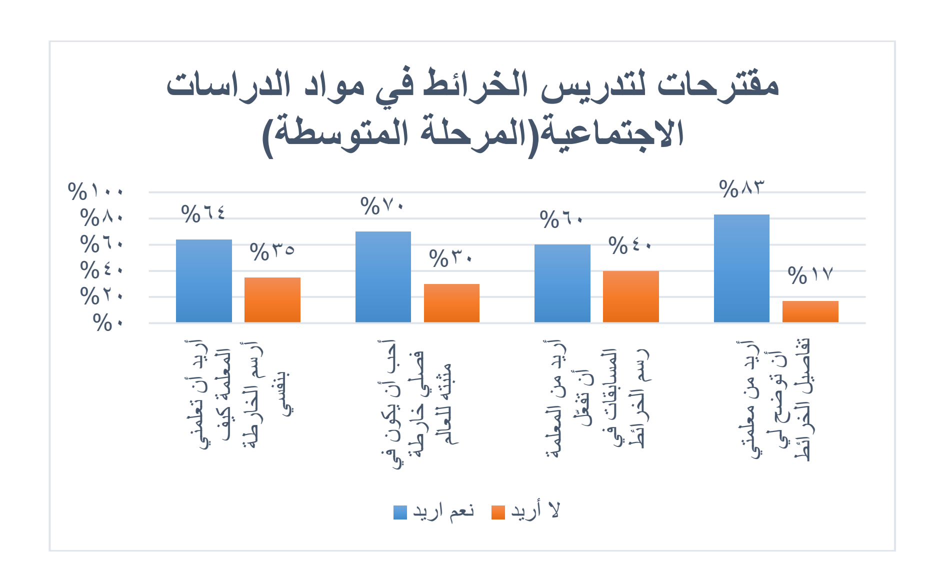
قراءة السؤال الثالث وتفسيره:

واقع تعلم الخرائط في الفصول الدراسية شكل نسبة عالية وذلك من حيث عرض المعلمات للخرائط في حصص الدراسات الاجتماعية حيث بلغ ٩٨% وهذا ما فسر سابقاً (السؤال الثاني –الفقرة رقم ب) رؤية الطالبات لأهمية تواجد الخرائط في دروس الاجتماعيات، والذي بلغ نسبة (٩٦%)

بلغ نسبة ٨٢% من الطالبات في نتائج الاستبانة يجدن مساعدة من المعلمة في فهم محتوى الخرائط خلال عرضها وهذا دلالة على التوظيف الجيد للخرائط في حصص الدراسات الاجتماعية وربطها بالمحتوى، ولكن نسبة ٣٣% من نتائج الاستبانة اخترن الطالبات بأن المعلمة لا ترسم الخارطة بنفسها خلال شرح محتوى الدرس وهذا بدوره أفقد هذه المهارة لدى الطالبات مما جعل لديها رغبة في تعّلم رسم الخرائط والذي فسره نتائج السؤال الرابع كما في التالي:

٤-المقترحات التي تم طرحها في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:

العنصر	نعم أريد	لا أريد
أ-أريد أن تعلمني المعلمة كيف أرسم الخارطة بنفسي	٦٤%	٣٥%
ب-أحب أن يكون في فصلي خارطة مثبته للعالم لأتمكن من النظر إليها دائمًا وفهمها	٧٠%	٣٠%
جـ-أريد من المعلمة أن تفعّل المسابقات في رسم الخرائط	٦٠%	٤٠%
د-أريد من معلمتي أن توضح لي تفاصيل الخرائط لأتمكن من فهم الدروس المتعلقة بها	٨٣%	١٧%



قراءة السؤال الرابع وتفسيره:

تضمنت أسئلة المقترحات لطالبات المرحلة المتوسطة رغبة الطالبة في تعلم رسم الخرائط من قبل معلمتها حيث بلغ ٦٤% وبنسبة ٣٥% من الطالبات لا تريد رسم الخارطةلأنها تفتقد هذه المهارة التي لم تعزز من قبل معلمتها خلال الحصة الدراسية والذي ظهر في اجابة (السؤال الثالث-فقرة جـ) في أن المعلمة لا ترسم الخارطة للطالبات بشكل مستمر.

أبدى غالبية الطالبات عن رغبتهن في تواجد خارطة العالم في الفصل الدراسي ليمكنها ذلك من ملاحظة تفاصيله وفهم محتواه حيث بلغت النسبة ب ٧٠% وكما هو الحال في المرحلة الابتدائية فإن في هذه المرحلة العمرية للطالبات ماتزال الطالبة تجد متعة في مراقبة الصور وربطها بواقعها وبناء المفاهيم حولها.

كما بلغ ٦٠% من الطالبات برغبتهن في تفعيل المسابقات لرسم الخرائط وهنا لابد من المعلمات من استغلال حماس الطالبات في المسابقات بتعزيز مهارة رسم الخرائط والتحفيز المستمر لهن بذلك وهنا لخصائص نمو هذه المرحلة دور في تقبلها للرسم وحبها للنشاطات الحركية من خلال المشاركة في المسابقات والقدرة على التفاعل مع الافراد المحيطين به من هم في نفس عمره.

أما ٨٣% من الطالبات فيردن من المعلمات أن يوضحن تفاصيل الخارطة في كل محتوى دراسي مرتبطة به لأن ذلك يساعدهن على فهم الدروس المتعلقة بتلك الخرائط.

نتائج المرحلة الثانوية :

١/ المعارف والمهارات التي تم طرحها في الاستبانة هي:

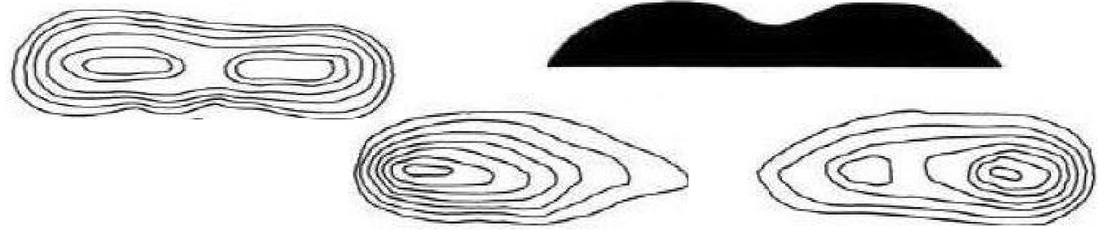
أ-أي من الخرائط التالية توضح مواقع تضاريس المملكة بشكل صحيح:



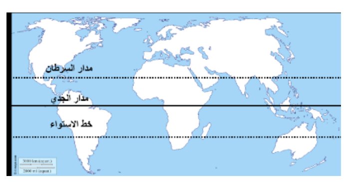


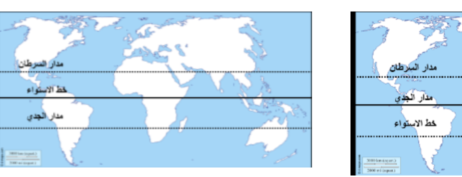


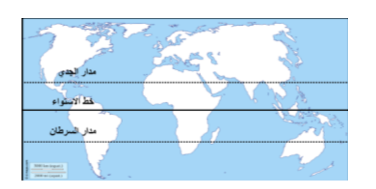
ب-أي من خطوط الكنتور التالية تمثل هذه الظاهرة التضاريسية:



جـ-أي من الخرائط التالية توضح خطوط العرض بشكل صحيح:

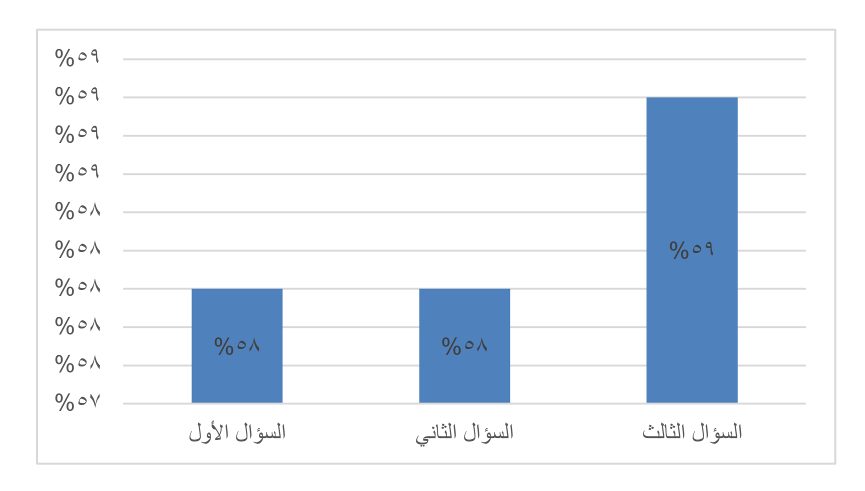






نسبة الإجابات الصحيحة كالتالي:

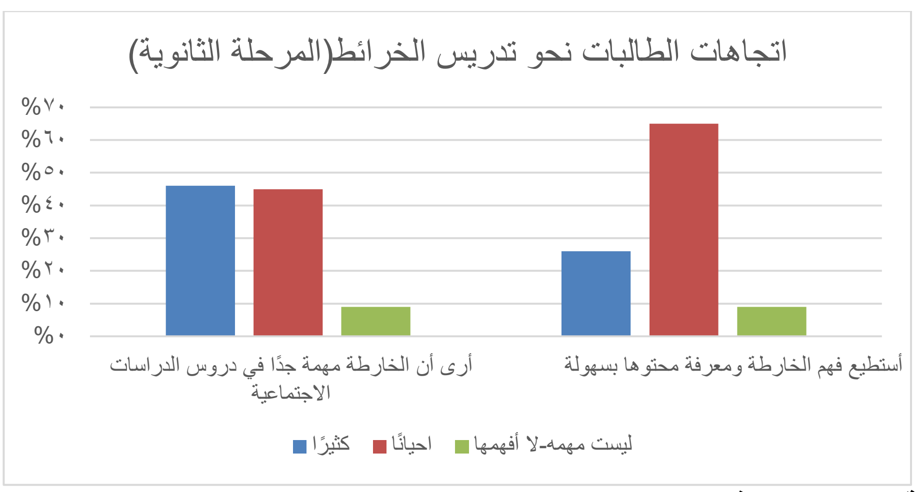
السؤال	نسبة الإجابة الصحيحة
الأول	٥٨%
الثاني	٥٨%
الثالث	٥٩%



قراءة السؤال الأول وتفسيره:

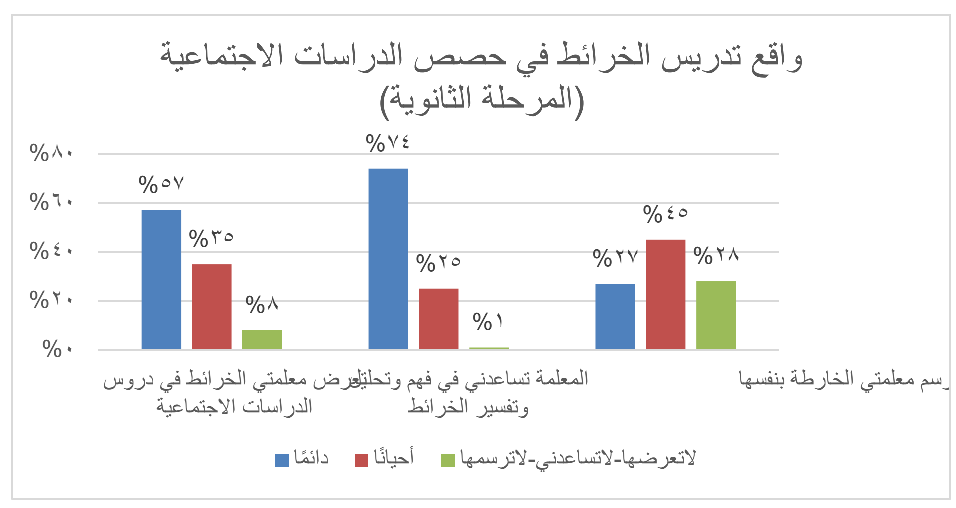
ومن خلال النتائج أتضح أن نسبة أداء الطالبات في المعارف المتعلقة بالمادة تعتبر متوسطة، وبلغت أعلى النتائج في سؤال دوائر العرض وتحديدها بشكل صحيح حيث بلغ (٥٩%)،وتساوت نسبة النتائج في سؤال مواقع تضاريس المملكة بشكل صحيح وسؤال تمثيل الظاهرة التضاريسية من خلال خطوط الكنتور والذي بلغ نسبة (٥٨%) وتعتبر هذه النسب منخفضة كون أن هذه المهارات أساسية والمفترض أن جميع الطالبات لا بد أن تتمكن منها.

٢/الاتجاهات التي تم طرحها في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:
أ-أرى أن الخارطة مهمة جدًا في دروس الدراسات الاجتماعية
٤٦%كثيرًا ٤٥%أحيانًا ٩% ليست مهمة
ب -أستطيع فهم الخارطة ومعرفة محتوها بسهولة
٢٦%دائمًا ٦٥%أحيانًا ٩% لا أفهمها



قراءة السؤال الثاني وتفسيره:
بلغ (٩١%) من الطالبات يرين أن وجود الخارطة مهم في تدريس المادة،وتتفق طالبات المرحلة الثانوية مع طالبات المرحلة المتوسطة في كون أن الخرائط لها أهمية في مواد الدراسات الاجتماعية.
وقد شكلت نسبة (٢٦%) من الطالبات يستطعن فهم محتوى الخرائط بسهوله، إلا أن نسبة (٦٥%) اخترنبأنهن أحياناً يفهمن محتوى الخارطة، وهذا يعود لخرائط المرحلة الثانوية التي تتعمق أكثر في جغرافية الخرائط وتحتاج لتحليل وتفسيرلمحتواها.
٣/ واقع تعلّم الخرائط الذي تم طرحه في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:
أ -تعرض معلمتي الخرائط في دروس الدراسات الاجتماعية
٥٧%دائمًا ٣٥%أحيانًا ٨% لا تعرضها
ب-المعلمة تساعدني في فهم وتحليل وتفسير الخرائط
٧٤%دائمًا ٢٥%أحيانًا ١% لا تساعدني
جـ-ترسم معلمتي الخارطة بنفسها
٢٧%دائمًا ٤٥%أحيانًا ٢٨% لا ترسمها

قراءة السؤال الثالث وتفسيره:

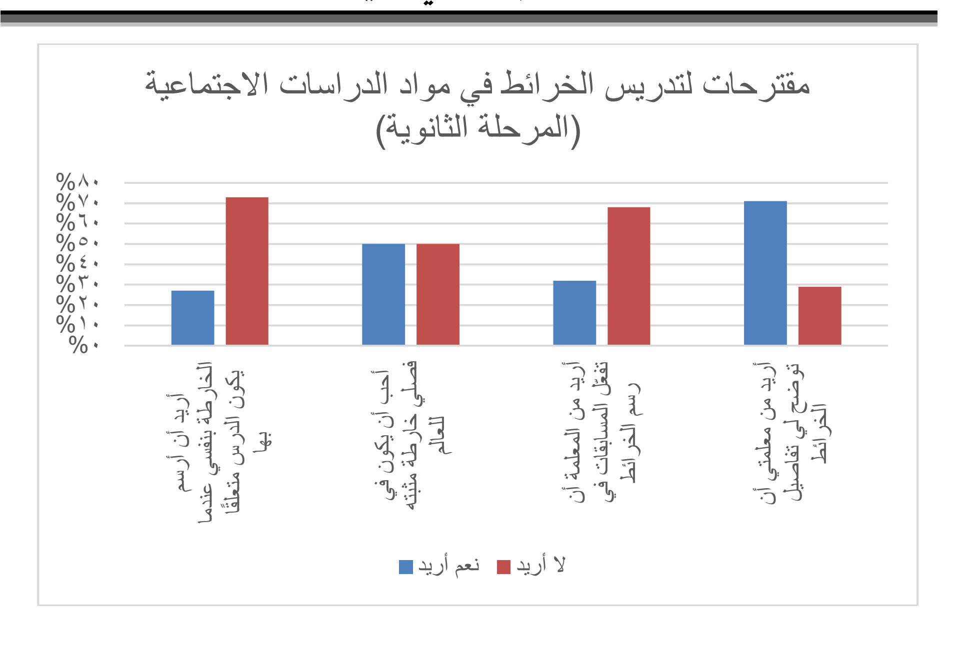


بلغ (٩٢%) من واقع تعلم الطالبات في المرحلة الثانوية بأن الخرائط تعرض خلال تدريس مواد الدراسات الاجتماعية ويعتبر ذلك واقع جيد لتعلم المادة، كمابلغ(٩٩%)،من نتائج الطالبات بأن المعلمة لها دور في فهم وتفسير الخرائط وتحليلها، أما ٧٤% من النتائج فأظهرت بأن المعلمة تساعد الطالبات بشكل دائم في فهم الخرائط.

شكلت النسبة الأعلى في الاستبانة كما هو الحال مع طالبات المرحلة المتوسطة بأن معظم معلمات المادة في المرحلة الثانوية لا يحرصن على رسم الخرائط بأنفسهن حيث بلغ٢٨%بأن المعلمة لا ترسمها،ونسبة ٤٥% ترسمها أحياناً.

٤-المقترحات التي تم طرحها في الاستبانة ونسبة اختيار الطالبات:

العنصر	نعم أريد	لا أريد
أ-أريد أن أرسم الخارطة بنفسي عندما يكون الدرس متعلقًا بها	%٢٧	%٧٣
ب-أحب أن يكون في فصلي خارطة مثبته للعالم لتأمله ومعرفة تفاصيله	%٥٠	%٥٠
جـ-أريد من المعلمة أن تفعّل المسابقات في رسم الخرائط	%٣٢	%٦٨
د_ أريد من معلمتي أن توضح لي تفاصيل الخرائط لأتمكن من فهم الدروس المتعلقة بها	%٧١	%٢٩



قراءة السؤال الرابع وتفسيره:

يلاحظ في نتائج الاستبانة انخفاض الوعي لدى الطالبات بأهمية تعلم مهارات الخرائط حيث بلغ(٧٣%) من نتائج الاستبانة بعدم رغبة طالبات المرحلة الثانوية برسم الخرائط في الدروس وقد يعود ذلك لتغيرات النمو لدى هذه المرحلة التي تميل إلى الخمول والتراخي نتيجة التغيرات الجسمية التي تستنفذ طاقة الجسم وهذا ما أكده نسبة اختيار الطالبات في (فقرة جـ) من نفس السؤال بأن طريقة المسابقات في تفعيل الخرائط لم تجد رغبة عند غالبية طالبات المرحلة الثانوية حيث بلغ ٦٨% من نتائج الاستبانة. كما تساوت النسب في رغبة الطالبات بإن يكون لديهن خارطة للعالم مثبته في الصف الدراسي، حيث شكلت ٥٠% منهن يرغبن بذلك ٥٠% منهن لا يرغبن بذلك، وقد يعود ذلك بأن الطالبات قد اعتدن شكل خارطة العالم من خلال التطبيقات في المقررات الدراسية بشكل دائم فلا يرى البعض منهن أهمية في عرض هذه الخارطة في الصف الدراسي.

بلغ ٧١% من الطالبات يردن من المعلمة أن توضح لهن تفاصيل الخريطة في المحتوى الدراسي لتتمكن من فهم الدرس المتعلق به، وهذا مؤشر جيد في أن الطالبات ترى أن هناك ارتباط وثيق بين المادة العلمية وبين الخريطة التي تفسر هذا المحتوى العلمي والذي بدوره يؤدي إلى تيسير وصول المعرفة بشكل أفضل للطالبة.

توصيات البحث:

- الاهتمام بتدريس مهارات الخرائط من قبل معلمات الدراسات الاجتماعية لطالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة لأنها عملية تعلّم نمائية تتم بالتدريج وفق مهارات كل مرحلة دراسية لتتمكن منها الطالبات في المرحلة الثانوية
- ضرورة تفعيل الخرائط في حصص الدراسات الاجتماعية أثناء شرح المحتوى المعرفي المتعلق بها لتتمكنالطالبات من فهم الدروس المتضمنة لتلك الخرائط وتطبيق المعارف الجديدة عليها مع تحليلها وتفسيرها خصوصاً مايتعلق بخرائط المملكة العربية السعودية.
- الحرص على رسم المعلمة للخرائط أمام الطالبات بشكل مباشر لتمكين الطالبات من مهارة رسم الخرائط.
- التدريب المستمر للطالبات على مهارة رسم الخارطة بتفعيل أساسيات بناء الخرائط مع الحرص على توقيع المناطق والظواهر الجغرافية بشكل دقيق.
- عقد اختبارات دورية لقياس مدى تمكن الطالبات من مهارات الخرائط.
- تواجد كراسة رسم خرائط مع الطالبات لرسم الخرائط التي يتطلبها المحتوى المعرفي خلال حصص الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارة رسم الخرائط لدى الطالبات.
- تواجد خارطة العالم في الفصول الدراسية للطالبات لجذب انتباههن نحو تشكل العالم ومعرفة تفاصيله وأماكن المناطق والدول.
- تفعيل المسابقات في مهارة رسم الخرائط وقراءتها وشرح محتواها بشكل يثير حماس الطالبات ويرفع من مستوى الدافعية لديهن لتقبل الخرائط.
- اعداد وتنفيذ لقاءات وورش عمل تدريبية للمعلمات حول كيفية توظيف مهارات الخارطة في مقررات الدراسات الاجتماعية.
- تعيين معلمات متخصصات للدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لتمكنهن من مهارات الخرائط لتدريب الطالبات على ذلك.

المراجع:

الهيلوش ، محمد . مبادئ الخرائط
سعادة، د: أحمد جودت. تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية
بكلي، أيلين. (فهم البيانات الإحصائية لأغراض الرسم الخرائطي)
الجزار،عبد المنعم الصفي. ١٩٧٨. تنمية بعض مهارات الخرائط لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي(رسالة دكتوراه)
السيد، د: جيهان كمال محمد ٢٠٠٢تدريس الدراسات الاجتماعية
زهران، د: حامد عبد السلام ٢٠٠١/ علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)
عقل، د: محمود عطا حسين ١٩٩٨. النمو الإنساني (الطفولة والمراهقة)
الأغا/أبو سالم، د: عبد المعطي رمضان. طلعت نافذ عبدالحفيظ٢٠١٨. أثر برنامج مقترح في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارة قراءة الخريطة ومهارة الذكاء المكاني لدى طلاب الصف الثامن أساسي.

أسباب ضعف مستوى التحصيل الدراسى في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم – محلية امبدة - العام الدراسي (٢٠١٨– ٢٠١٩)

إعداد

د/ عثمان الأمين أحمد الأمين

استاذ مساعد بجامعة المجمعة – كلية التربية بالزلفي - المملكة العربية السعودية

استلام البحث : ١٢/ ٣/ ٢١٩ قبول النشر: ٢٥ / ٣ / ٢١٩

الملخص :

يهدف هذا البحث للتعرف على أسباب ضعف مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية محلية أمبدة ، يضم مجتمع البحث (١٢٨) معلماً ومعلمة لتدريس مادة الرياضيات فى المحلية وتم إختيار عينة عشوائية بسيطة للبحث بلغت فى مجملها (٣)معلم ومعلمة بنسبة (٢٣,٤%). المعالجات الإحصائية تمت بالنسب المئوية والمتوسطات الحسابية . ومن أهم نتائج البحث عن أسباب ضعف مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات : كثرة الموضوعات فى مقرر الرياضيات ، وعدم تناسب مفردات المادة مع الوقت المحدد لها ، وعدم التنوع فى طرائق التدريس ،و قلة الإهتمام بإستخدام الوسائل التعليمية وعدم توفرها ، و كثرة المواد الدراسية بالنسبة للطلاب ،غياب ألانشطة فى تدريس الرياضيات ، وعدم وجود مرشد للمعلم ، التوصيات : ضرورة تدريب معلمى ومعلمات الرياضيات على إستخدام الوسائل التعليمية الحديثة من أجل رفع التحصيل فى مادة الرياضيات - إعادة النظر فى محتوى كتاب الرياضيات بالنسبة لطلاب الصف الثانى ثانوى - تزويد المدرسة بمصادر التعلم ووسائل تعليمية حديثة لكونها لغة هذا العصر .

Abstract :

This research aims to identify the reasons for the low level of academic achievement in mathematics among students in second grade in high secondary school in Umbaddah locality. Research sample consists of (128) male/female teachers of mathematics (3) teachers were randomly selected with the average of (23.4). Statistical treatments were percentages and

arithmetic averages. The most important results of the research are there are many topics in math, the decision not to fit the article vocabulary with time and lack of variety in teaching methods, and lack of interest in the use of educational means and unavailability, frequent subjects for students, the absence of activities in mathematics teaching, lack of teacher's Guide. Recommendations:-math teachers should be trained to use modern teaching aids in order to raise achievement in math, book content review math for second grade secondary school and providing learning resources and modern teaching aids for being the language of the age.

مقدمة :

بلا شك أن الضعف في التحصيل الدراسي مشكلة تؤرق الكثير من التربويين ولابد لها من حل ، فتعد هذه المشكلة مصدر أساسي لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة فهي قضية بيت ومدرسة ومجتمع .إن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي بوجهها العام تعد من أقوى مشكلات التعليم العالمية ، والتي لايكاد أي مجتمع أن يخلو منها،وقد قال أحد العلماء الذين كان لهم السبق في دراسة هذه المشكلة- حيث جاء ذلك بعد عدة دراسات عميقة- وهو العالم (فيزرستون):(إنه يوجد من بين كل مئة طالب عشرون طالبا لديهم ضعف في التحصيل الدراسي.

وقد اختلفت أراء العلماء في تعريف التحصيل الدراسي فمنهم من يرى أنه مستوى محدد من الإنجاز أو البراعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو الاختبارات المقررة ، ومنهم يرى أنه إنجاز أو براعة في الأداء في مهارة ما أو في مجموعة من المعارف ، وأخر يرى أنه يرتبط ارتباط وثيقاً بمفهوم التعلم المدرسي .لذا رأى الباحث أن يقوم بدراسة أسباب ضعف التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لبعض طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية- محليةامبدةوبصورة عامة عند دراسة أسباب ضعف التحصيل الدراسى لا بد من الوقوف على بعض مكونات منظومة التعليم منها المعلم ،والمنهج ، و الطالب، وطرئق التدريس ، والوسائل التعليمية ،والبيئة الدراسية ، والاسرة.

اتمنى أن يكون هذا البحث منه الفائدة للرقي بالتعليم وبرفع مستوى التحصيل الدراسى لمادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية وذلك بعد معرفة الاسباب التى أدت إلى هذا الضعف.

مشكلة البحث :

تتمحور مشكلة البحث حول اسباب ضعف التحصيل الدراسى فى مادة الرياضيات لطلاب الصف الثانى للمرحلة الثانوية من وجهة نظر عينة من المعلمين ، وذلك فى ضوء المتغيرات المرتبطة بالمعلم وهى الجنس ، والمؤهل العلمى ، والتخصص ، وسنوات الخبرة .

وتعتبر مشكلة الضعف الدراسى فى مستوى التحصيل عند الطلاب فى مادة الرياضيات من المشكلات ذات الاهمية لما لها من اثار سلبية على النظام التعليمى بصفة خاصة وعلى المجتمع بصورة عامة لانه تؤدى إلى الرسوب والرسوب يؤدى إلى الإعادة ومن ثم إلى التسرب من المدرسة وبالتالى يؤدى إلى الفاقد التربوى ، ولتحديد هذه المشكلة تمت سيقتها على شكل سؤال محدد على النحو الاتى: **ما الاسباب الرئيسة لظاهرة ضعف المستوى التحصيلى فى مادة الرياضيات لبعض طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية محلية امبدة ؟**

تعد الرياضيات من المقررات التى تخاطب عقل الطالب وتنمى فيه الاكتشاف وحل المشكلات والقدرة على التعامل المنطقى مع ما حوله ، وهذه المادة تعتمد على الفهم والتطبيق أكثر من الحفظ والتذكر ومن هذا المنطلق كانت المهارات الاساسية للمادة مدخل للفهم والاستيعاب من قبل الطالب ، مما كان له الاثر الكبير فى التحفيز للوقوف على على ترتيب الاسباب ومعرفة اسباب أخرى .

اسئلة البحث :

يسعى هذا البحث للاجابة على السؤال الرئيسى :

ما الاسباب الرئيسة لظاهرة ضعف المستوى التحصيلى فى مادة الرياضيات لبعض طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية محلية امبدة ؟

حيث تتفرع من هذا السؤال الاسئلة التالية :

١- ماهى الاسباب التربوية التى تؤدى الى ضعف مستوى تحصيل طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية فى مادة الرياضيات والمرتبطة بالمعلم ؟

٢- ماهى الاسباب التربوية التى تؤدى الى ضعف مستوى تحصيل طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية فى مادة الرياضيات والتى لها صلة بالمنهج ؟

٣- ماهى الاسباب التربوية التى تؤدى الى ضف مستوى تحصيل طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية فى مادة الرياضيات والتى لها علاقة بطرائق التدريس ؟

٤- ماهى الاسباب التى تؤدى الى ضعف مستوى تحصيل طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية فى مادة الرياضيات والتى لها علاقة بالوسائل التعليمية والبيئة الدراسية ؟

أهمية البحث :

تاتى أهمية البحث تبعاً لـ :

١- أهمية مادة الرياضيات فى التقدم العلمى ، والتكنولوجى ، والتطورات السريعة للحياة ، وهى المحك لدخول الجامعات والمعاهد العليا السودانية

٢- أهمية المرحلة الثانوية ودورها الفعال فى مستقبل الطلاب

٣- تكمن أهمية البحث فى كونه من البحوث القليلة التى تتناول ضعف مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات لطلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية بمحلية امبدة

٤- تقديم نتائج وتوصيات قد تفيد المختصين فى التربية والتعليم ومتخذى القرار لتحسين وتطوير الاداء فى الرياضيات

٥- الحاجة الماسة لمثل هذه البحوث وفتح المجال لعمل بحوث مشابهة لدراسة جوانب اخرى لم يتناولها هذا البحث

أهداف البحث :

التعرف على أهم الاسباب المؤدية إلى ضعف مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية بمحلية امبدة من حيث الاسباب الاتية :

اولاً: الاسباب التربوية المتعلقة بالمعلم ، والمنهج بمكوناته ، والطلاب.

ثانياً:الاسباب الادارية والبيئة المرتبطة بالإدارة المدرسية والبيئة الدراسية.

ثالثاً:الاسباب الاجتماعية والتى لها علاقة بالأسرة .

رابعاً: الاسباب الاقتصادية التى تؤدى إلى تدنى مستوى التحصيل الدراسى.

خامساً: المقترحات والرؤى التى يتوصل إليها البحث قد تساعد فى علاج تدنى مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات .

حدود البحث :

الحدود الزمانية : العام الدراسى (٢١٨م - ٢١٩م)

الحدود المكانية : جمهورية السودان – ولاية الخرطوم – محلية امبدة – المدارس الحكومية الثانوية بمحلية امبدة .

الحدود الموضوعية : ركز هذا البحث على أسباب ضعف مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية بمحلية امبدة للاتى :

١- تعتبر محلية امبدة أكثر محليات الولاية كثافةً سكانية .

٢- معرفة الباحث وإلمامه التام بمدارس المحلية وذلك لطبيعة عمله فى هذه المدارس كمشرف على التربية الميدانية فى هذه المدارس لاكثر من عشر سنوات مما سهل تطبيق البحث .

٣- ملاحظة إهمال طلاب المرحلة الثانوية بدراسة مادة الرياضيات.

مصطلحات البحث :

التحصيل الدراسى: هو كل اداء يقوم به الطالب فى الموضوعات المدرسية المختلفة والذى يمكن إخضاعه للقياس عن طريق إختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما (ربيع ، الغول ٢٠١٥) .

ضعف التحصيل الدراسى : هو إنخفاض أو تدنى نسبة التحصيل الدراسى للطالب دون المستوى العادى المتوسط لمادة دراسية أو أكثر نتيجة لاسباب متنوعة ومتعددة ، منها ما يتعلق بالطالب نفسه ومنها م يتعلق بالبيئة الاسرية والاجتماعية والدراسية والسياسية (عواد ،٢٠٠٦)

الرياضيات :

علم مواضيعه مفاهيم مجردة وإصطلاحات رياضية تدل على الكم، والعدد يدلّ على كمية المعدود والمقدار قابل للزيادة أو النقصان وعندما نستطيع قياس المقدار نطلق عليه اسم الكم. لذلك عرف بعض العلماء الرياضيات بأنه علم القياس. تعرف الرياضي اتبأنها دراسة القياس والحساب والهندسة (مريم ٢٠١٨).

المرحلة الثانوية :

تعتبر المرحلة الثانوية جزءاً من التعليم الالزامى الذى يشكل الحد الادنى لثقافة المواطن قبل إنخراطه فى تدريب منخفض يساعد الطالب على إكتشاف ميوله وقدراته وذلك من خلال دراسته لاساسيات ومبادئ العلوم الاكاديمية والفنية وتزويده بالقدرات والمهارات التى يتطلبها كل تخصص وتؤهل المدرسة الثانوية الطالب لدخول الجامعات (المركز العالمى للتعليم جنيف ، ٢٠٠٨)

ضعف التحصيل الدراسى:

يعتبر مفهوم ضعف التحصيلى الدراسى من المفاهيم التى وجدت إختلافاً فى أوساط العلماء ويرجع ذلك إلى أنه من بين هؤلاء العلماء من يربط هذا المفهوم بالذكاء ومنهم من يربطه بالتحصيل ومنهم من يربطه بالتحصيل والذكاء معاً ، وبالتالى أصبحت هناك مشكلة فى تحديدهذا المفهوم ويختلف مفهوم ضعف التحصيل الدراسى عن بعض المفاهيم الاخرى كمفهومى بطء التعلم وصعوبات التعلم إلا أن أهم ما يميز مصطلح ضعف التحصيل عن هذه المصطلحات ما يلى :

١ – فى مجال ضعف التحصيل نقيم أحكاماً على أساس المقارنة بين الطالب العادى والطالب ضعيف التحصيل ، ويترتب على ذلك بذل المحاولات لعلاج حالة الطالب ضعيف التحصيل للوصول إلى مستوى الطالب العادى .

٢ – يتم إصدار الحكم على الطالب الضعيف تحصيلياً من قبل المدرس بالدرجة ألاولى معتمداً على درجات الطالب فى الإمتحانات المعدة .

٣ – فى علاج حالات ضعف التحصيل الدراسى يتم عزل الطلاب المنخفضين دراسياً بغض النظر عن أشكال العزل ، كما يتم التأكد من تعديل المنهج المقرر وطريقة الامتحانات و الوسائل التعليمية وطرائق التدريس (الشامى ، ٢٠٠٨).
٤ – يعتبرمفهوم ضعف التحصيل الدراسى مفهوماً عاماً يشيرإلى ضعف فى مستوى التحصيل الدراسى مقدراً بالدرجة التى ينالها الطالب فى إمتحانات (الزراد١٩٩٧م)
وبناءً على ذلك فإن مفهوم ضعف التحصيل الدراسى يمكن تعريفه بأنه الإنخفاض الدال فى الاداء الاكاديمى أو التحصيل الفعلى عن الاداء الاكاديمى أو التحصيل المتوقع (الزيات ، ٢٠٠٢) .

تعريف الطالب الضعيف دراسياً :

هو الذى يقصر تقصيراً ملحوظاً عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الدراسى ، وذلك بالنسبة لما هو منتظرمن طالب عادى أو متوسط من نفس العمر وفى نفس الفصل ، وعلى أن يقاس ذلك بالدرجات التى ينالها الطالب فى مواده الدراسية فى إمتحان نهاية العام الدراسى ، وفى كل مادة دراسية على حدى ، مع التأكيد على مادة الرياضيات (الزراد ، ١٩٩٧) .

أشكال ضعف التحصيل الدراسى :

١ – ضعف دراسى عام فى كل المواد الدراسية وذلك إما مستوى ذكاء أفرادها دون المتوسط أو مستوى ذكاء أفرادها متوسط أو أعلى من ذلك بقليل .
٢ – ضعف دراسى خاص وهو التقصير الملحوظ فى عدد قليل من المواد الدراسية ، كأن يكون ضعيف فى مادة الرياضيات دون سائر المواد الاخرى وأمثال هؤلاء يمكن أن يكون ذكاؤهم دون المتوسط وفى حدود البليد ، او ذكاؤهم متوسطاً أو أعلى من ذلك بقليل (الزيادى واخرون ١٩٩١م) .
٣ – ضعف دراسى مستمر أو مزمن وهو إنخفاض مستوى تحصيلى متراكم منذ سنوات سابقة .
٤ – ضعف دراسى مؤقت وهو ضعف لايدوم طويلاً فقد يتأخر الطالب عن رفاقه فى إمتحان ما ولكنه قد من الاوائل فى إمتحان اخر.
٥ – ضعف دراسى حقيقى وهذا يقرره الكشف الدقيق والمتابعة العلمية ويجعل الحكم على الطالب صادقاً وموضوعياً.
٦- ضعف دراسى ظاهرى وفيه تكون قدرات الطالب عالية ، ومستوى تحصيله يكون أقل من هذه القدرات وبإمكان الطالب أن يجتهد ويصبح من الاوائل .
٧ – ضعف دراسى وظيفى وتكون قدرات الطالب العقلية والجسمية حسنة .
ولا يعانى من اى اضطرابات عضوية أو عصبية أو عقلية ولكن يكون الضعف الدراسى ناتج عن إضطراب من الناحية الوظيفية وذلك عندما تتدخل العوامل النفسية والوجدانية وتتشتت قدرات الطالب عن العمل

٨ – ضعف دراسى غير وظيفى ويرجع ذلك إلى اضطرابات عضوية عصبية لدى الطالب كما فى حالة المرض أو الإعاقة أوالإصابة (الزراد ١٩٩٧م).

خصائص الطلاب الضعيفين تحصيلياً فى مادة الرياضيات من الناحية العقلية :

١ – ضعف فى عملية التحليل والتركيب
٢- ضعف فى التجريد والإستدلال
٣ – ضعف الانتباه والتركيز
٤ – ضعف فى الذاكرة وبطء فى إستدعاء الافكار
٥- صعوبة إدراك العلاقات بين الاشياء وسطحية الإدراك
٦- ضعف فى القدرة على الاستبصار
٧ - ضعف فى القدرة على حل المشكلات
٨– أقل تقديراً للعواقب أونتائج أعمالهم
٩ – أقل قدرة فى اللغة وفى التعامل مع العمليات الحسابية
١٠- الإنشغال بالامور العملية والحسية أكثر من الامور العقلية المجردة (الشامى ، ٢٠٠٨)

معلم الرياضيات :

المعلم هو مهندس عملية التعلم فهو يخطط للدرس ويصمم بيئة التعلم ويوفر مصادر متعددة وينوع فى طرائق تدريسه بقصد أن يتعلم الطلاب تعلماً مميزاً ويعتبر المعلم هو العنصر الاساسى والحاكم فى العملية التعليمية ودور المعلم دور فاعل ومؤثر بل ومحدد لنوعية وجودة مخرجات العملية التعليمية .

خصائص الجودة عند معلم الرياضيات :

١- معلم مفكر كى تتمثل مخرجاته التعليمية فى طالب مفكر .
٢ – معلم متمكن فى الرياضيات لكى يتيسر للطالب تعلم ذو معنى فى الرياضيات.
٣ – معلم بنائى يشجع ويتقبل ذاتية المتعلم وينمى مبادراته ويبنى فى الطالب بنيته المعرفية ويرتفع بها إلى مستوى أعلى معرفة ومهارة.
٤ – معلم مفعم بمشاعر الحب التربوى لكى يقدم نموذجاً للحب والتسامح والموضوعية التى يحتذى به طلابه.
٥ – معلم ذو بصيرة نافذة يرى المواهب الكامنة والذكاءات المختلفة فى الطلاب بصفة عامة وفى بعض الطلاب الذين قد تتسم بعض سلوكياتهم بتصرفات غير مرغوبة .
٦- معلم له ثقافة واسعة يستطيع أن يربط الرياضيات بمجالات حياتية وعلمية معاصرة تهم الطلاب مباشرةً وتفيدهم مستقبلاً.
٧- معلم يعرض الدروس الرياضية بطريقة واضحة مستخدماً التكنولوجيات المناسبة ومن خلال تفاعلات صفية تتسم بالحيوية والمشاركة الفعالة .

٨ – معلم يستخدم الحاسوب فى بعض دروسه وييسر للطلاب تعلماً ذاتياً عن طريقه.
٩ – معلم يشجع طلابه على أن يسالوا ويتساءلوا وأن يكون مقتنعاً بأن النجاح فى متناول كل فرد فيهم .
١٠- معلم يقدم برامج إثرأئية وعلاجية تتواءم مع حاجات طلابه .
١١ - معلم قادر على إكتشاف الاخطاء الشائعة عند طلابه عند تدريسه مادة الرياضيات ويعمل على معالجتها.
١٢- معلم يرعى طلابه بوعى وصبر لا يستعجل النتائج ولايهمل ولا يتراخى حتى يوصل طلابه إلى أفضل النتائج .
١٣ – معلم يقوم ذاته ويتعرف على مواطن القوة ويعززها ومواطن الضعف فيعالجها.
١٤- معلم على دراية بالاستراتيجيات والطرائق المناسبة للتعامل مع أنواع الطلاب وفروقاتهم .
١٥ – معلم على دراية بالمهارات العليا للتفكير المستهدف تنميتها عند طلابه من خلال تعليم وتعلم الرياضيات وأنشطتتها (عبيد، ٢٠٠٤م).

الطرائق المناسبة لتدريس الرياضيات :

طرائق التدريس هى احدى عناصر المنهج وهى مجموعة من الاجراءات والانشطة التى يقوم بها المدرس لتوصيل خبراته لطلابه فى ظل ظروف مناسبة تتعدد تصنيفات طرائق التدريس من حيث النظر إليها كطرائق لتنظيم عملية التدريس ، ومن حيث النظر إليها كسلوكيات واداءات يقوم بها المدرس بقيادة الطلاب إلى التعلم وتوفير البيئة المناسبة لتيسير التعلم .

تعريف طرائق التدريس :

هى مجموعة من الاساليب والاستراتيجيات التى يستخدمها المدرس فى تدريس نشاط ما بما يحقق أهدافه التى قام بتحديدها له ويتطلب ذلك أن يقوم المدرس بترجمة النشاط إلى عدد من المواقف والخبرات وتقديمها إلى الطلاب بما يحقق الاستفادة منها ((شوق ١٩٩٧) .

طرائق التدريس فى المجال التربوى :

هى الكيفية أو الإسلوب الذى يختاره المدرس ليساعد الطلاب على على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية وعى مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التى يقوم بهاالمدرس داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للطلاب ، ويحتاج المدرس فى هذا الشأن أن يكون قادراً تقديم المادة وإثارة الإهتمامات والشرح والتمهيد والتوضيح والإستماع (شوق ،مالك ١٩٩٥م).

القواعد الاساسية التى تبنى عليها طرائق التدريس :

هنالك قواعد أساسية تبنى عليها تدريس فعال وهذه حددها العالم هاربرت فى القواعد الاتية :

١- التدرج من المعلوم إلى المجهول
٢- التدرج من السهل إلى الصعب
٣- التدرج من البسيط إلى المركب
٤- التدرج من المحسوس إلى المجرد
٥- ومن الجزئيات إلى الكليات (سليمان ١٩٩٣م)

الأسس والمميزات التى يجب توفرها فى الطريقة الجيدة :

١ – أن تجعل الهدف من الدرس واضحاً امام الطلاب
٢ – أن تستغل الدوافع التى تدفع الطالب للعمل
٣- أن تهتم بالمستوى التربوى الذى وصل إليه الطلاب
٤ - أن تنتقل من الناحية السيكولوجية إلى الترتيب المنطقى
٥ - أن ترتبط المادة الدراسية بالحياة الاجتماعية للطلاب
٦- أن تبعث فى الطلاب قدرةالحكم على النتائج من المقدمات (الامين ، ٢٠٠٧)

تصنيفات طرائق التدريس :

تتعدد تصنيفات طرائق التدريس من حيث النظر إليها كطرائق اتنظيم عملية التدريس ، ومن حيث النظر إليها كسلوكيات وأداءات يقوم بها المدرس بقيادة الطلاب إلى التعلم وتوفير البيئة المناسبة لتيسير التعلم.

طرائق التدريس كتنظيمات للعمل داخل الصف:

١- التعليم الجمعى : هو أن يكون التدريس موجهاً لكل طلاب الصف

٢- التعليم التعاونى :هو تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات يتعاون طلابها فى تعلم ما قصد لهم ان يتعلموه ، ويكون التعاون أو التعاضد هو سمة للتعلم فيمابين طلاب المجموعة

٣- التعليم الفردى :هو أن يتعامل المدرس مع افراد الطلاب الفرصة هنا متاحة لتطويع محتوى التعلم وطريقة توصيلها بصورة أكبر وأفضل لحاجة الطالب المتفردة وطريقة تفكيره وفهمه (عبيد، ٢٠٠٤م) .

أنواع طرائق تدريس الرياضيات :

تنقسم طرائق التدريس إلى قسمين :

أ- طرائق التدريس القديمة منها الإلقائية أو التقليدية وطريقة المناقشة

ب- طرائق التدريس الحديثة (التعليم النشط)،ومنها طريقة التعليم التعاونى ،طريقة حل المشكلات ، طريقة التعلم بالإكتشاف ،طريقة خرائط المفاهيم

الجدول رقم (١) يوضح الفرق بين التعليم النشط والتعليم التقليدى :

التعليم النشط	التعليم التقليدى
المسار أهم ن النتاج	المحتوى هو الاساس
المحتوى يتمحور حول إهتمامات الطالب	المدرس يحدد المحتوى
المدرس يساند عملية التعلم عند الطالب	المدرس يحدد مسارالتعلم عند الطالب
الاهداف معلنة للطالب	الاهداف غير معلنة للطالب
يشارك الطلاب فى وضع النظام	نظام وقواعد الصف يفرضها المدرس
الطالب يشرك فى تقييم ذاته وإكتشاف نواحى القوة والضعف عنده	المدرس يحددأحكام النجاح أو الفشل فى التقييم

(شهاب ٢٠٠٩م)

الطريقة الالقائية :

هذه الطريقة من الطرائق التقليدية التى تعتمد اساساً على المدرس فهو مصدر المعرفة وهو المرسل ، والطالب هو المتلقى أوالمستقبل ، لذلك فهى قائمة على إيجابية المدرس وسلبية الطالب ، وهذه الطريقة تعتبر من أكثر الطرئق التقليدية شيوعاً ، وزاد إنتشارها عقب الإنفجار السكانى والتوسع الهائل فى التعليم .

تعريف الطريقة الالقائية فى التدريس:

هى طريقة التدريس التى تعتمد على قيام المدرس بالقاء المعلومات على الطلاب مع إستخدام السبورة فى تنظيم بعض الأفكار

أنواع الالقاء :

١- الماضرة وهى مجرد العرض الشفوى للمادة المقررة دون مشارطة الطلاب

٢- الشرح هو إيضاح المدرس للمادة التى يصعب على الطلاب فهمها بلغة مناسبة لمستواهم

٣- الوصف يستعمل عند تعذر وجود الوسائل الحسية مثل نماذج مجسمات وصور وفى هذه الحالة لابد من وضوح اللغة وملاءمة الاسلوب لمستوى الطلاب

٤- القصة العلمية هى رواية أو حكاية نثرية تصور أحداثاًواقعية أو خالية لأشخاص أو أحداث تعرض بطريقة جذابة ومشوقة لتحقيق أهداف الدرس

مزايا طريقة الالقاء :

١- إقتصاد فى الاجهزة وفى عدد المدرسين

٢- تدرب الطلاب على الاصغاء والاستماع الجيدين

٣- إقتصاد فى وقت التدريس

٤- لها قدرة على ضبط الصف

٥- تعلم عدد كبير من الطلاب فى وقت محدد

٦- يتم التدريس فى الصفوف العادي

عيوب الطريقة الالقايئة :

١- تجعل الطالب فى موقف سلبى

٢- يصعب الالحتفاظ بإنتباه الطالب لمدة طويلة

٣- تغفل الجانب المهارى لدى الطلاب

٤- تركز على العرض اللفظى المجرد

٥- تركز على التعليم المعرفى فى أدنى مستوياته

٦- تحد من نشاط الطالب الذاتى

٧- تجبر المتعلم على الحفظ (القرزعى بدون)

هذه الطريقة مستخدمة فى تدريس الرياضيات فى السودان على الرغم من أنها لا تتناسب مع تدريس الرياضيات فى معظم الاحيان

طريقة المناقشة :

تُعد المناقشة وسيلة الاتصال الفكري بين المدرس وطلبته وقد يكون الحوار موقفاً تعليمياً فعالاً، وهو أسلوب قديم في التعليم يرجع إلى أرسطو وسقراط حيث كان يتبعه في توجيه فكر طلبته وتشجيعهم على البحث في القضايا التي كان يعرضه عليهم تنقل هذه الطريقة الطالب من الموقف السلبى إلى الموقف الإيجابى حيث يسهم الطالب مع المعلم فى التفكير وإبداء الرأى ، ويمكن أن تحقق هذه الطريقة عدة فوائد :

١- التعرف على معلومات الطلاب السابقة التي يمكن للمدرس إتخاذها أساساً لتعلم جدى.

٢- إثارة اهتمام الطلاب بالدرس عن طريق توجيه أنظارهم إلى بعض المشكلات التى تدعو إلى التفكير لإيجاد حلول لها.

٣- توجيه الطلاب إلى كيفية وضع خطة لبحث مشكلة ما وتفسير البيانات والحقائق الناتجة من خبراتهم

٤- الوقوف على مدى تتبع الطلاب للدرس وتصحيح أخطاء فهمهم

٥- توجيه الطلاب إلى تطبيق المبادئ والمفاهيم التي تعلموها في مواقف جديدة

٦- التركيز على المناقشة والأسئلة التي يوجهها المدرس للطلاب والأسئلة التي يوجهها الطلاب، ولذلك ينبغي أن يعرف المدرس كيف ومتى يسأل طلابه

ومن مزايا المناقشـة :

١- الدور الايجابى لكل عضو من اعضاء الجماعة ، والتدريب على طرق التفكير السليمة ، وثبات الاثار التعليمية ، واكتساب روح التعاون والديمقراطية ، واساليب العمل الجماعى والتفاعل بين المدرس والطلاب، والطلاب بعضهم والبعض الاخر ، وتشمل كل المناشط التى تؤدى الى تبادل الاراء والافكار.

٢- تصلح المناقشة فى جميع المراحل التعليمية ، وتاخذ الصفوف العليا _ وخاصة فى المرحلة الثانوية _ صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول راى موحد فى احد الموضعات المطروحة للجدل ، والتى تستخدم اسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس .
٣- يعتمد نجاح المناقشة على تحديد موضوعها بدقة ووضوح بحيث تكشف للطلاب الخطوات المراد انجازها

عيوب طريقة المناقشة :

١- عدم صلاحيتها الا للجماعات الصغيرة ، وتحديد مجالها بالمشكلات والقضايا الاخلاقية ، وطول الوقت الذى تستغرقه دراسة الموضوع
٢- الافتقار فى كثير من الاحيان الى الرائد المدرب الذى يتيح الفرصة لكل عضو كى يعطى ماعنده مع التقدم المستمر فى سبيل الوصول الى الغرض الذى تسعى اليه الجماعة .
٣- ويمكن التغلب على هذه العيوب باختيار الموضوعات التى تسمح طبيعتها بالمناقشة عن طريق جمع المعلومات المطلوبة ، وتحضير الوثائق اللازمة ، وتسجيل بعض مناقشات الجماعة ثم إعادتها على(قطيط واخرون ، ٢٠٠٩)

ومن طرائق التدريس الحديث :

طريقة التعليم التعاونى :

هو التعليم النشط الذى يسعى إلى تعزيز وتشجيع التعاون والتكامل بين المتعلمين .

فوائد طريقة التعليم التعاونى:

١- تحصيل أعلى وتذكر لفترة أطول
٢- إستعمال أكثر لعمليات التفكير العليا
٣- مزيد من الدافعية للتعلم ومزيد من العلاقات الإيجابية بين الفئات الغير متجانسة
٤- تكوين مواقف أفضل تجاه المدرسة والمدرسين
٥- إحترام أعلى للذات ومساندة إجتماعية أقوى
٦- مزيد من التوافق النفسى الايجابى ومزيد من السلوكيات التى تركز على العمل وتحقق مهارات تعاونية أكثر
٧- تنمية القدرة على حل المشكلات والقدرة الابداعية لدى المتعلمين
٨- يؤدى إلى تحسين المهارات وتزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة
٩- يؤدى إلى تناقص التعصب للراى والذاتية وتقبل الاختلافات بين الافراد
١٠- يتيح للمتعلمين فرصة تطبيق ما يتعلمونه فى مواقف جديدة

جدول رقم (٢) يوضح مميزات التعليم التعاونى وأبرز سلبياته

الجوانب الايجابية	الجوانب السلبية
التعاون المشترك الاعتماد وإتخاذ القرار الجماعى علاقات وصداقات طيبة بين المتعلمين عمل واحد مشترك تغذية راجعة تقويم مستمر عمل جماعى وإنتاج تعاونى مميز حب وتازرومصير واحد بالنجاح أو الفشل	تكلفة جهد أو مستلزمات محددة يحتاج إلى فترة زمنية أكبر عدم تجانس روح الفريق الواحد ضعف أساليب التقويم المتبع نتاج موحد للفريق أما النجاح أو الفشل

(الجاسم، ٢٠١٤)

طريقة حل المشكلات :

المشكلة موقف به تساؤل يتطلب الإجابة أو مطلوب يتطلب الوصول إليه أو يطلب تحقيقه أو قضية تتطلب التحقق من صحتها أو علاقة يطلب الدليل أو البرهنة على صحتهاوفى جميع الحالات فإن الموقف لكى يمثل مشكلة لشخص ما لابد وأن يكون هذا الشخص مهتماً بها كأن فى حلها له نجحاً معيناً

إستخدام طريقة حل المشكلات فى تدريس الرياضيات :

يعد حل المشكلات منشط مهم ومناسب فى تدريس الرياضيات ، ويمكن لحل المشكلة الرياضية أن يساعد الطلاب فى قدراتهم التحليلية ، وتساعدهم هذه القدرات فى مواقف مختلفة ،كما يساعد حل المشكلات أيضاً الطلاب فى تعليم الحقائق واعلاقات المتبادلة بينهما (ريك، ١٩٨٦م)

تنمية القدرة على حل المشكلات :

١- فهم الطلاب للمشكلة ويمكن أن يكون ذلك من خلال:

أ- أن يعبرالطلاب عن المشكلة بلغتهم

ب- تمثيل المشكلة بمخطط أو شكل بيانى

ج- تحليل مكونات المشكلة (المعطيات) التى تستخدم للوصول للمطلوب

٢- التمكن من ترجمة المشكلة إلى صورة مكافئة مثل :

أ- مشكلة أو مخطط هندسى

ب- شكل بيانى

ج- تنظيم البيانات فى جدول أويتم تلخيصها

د- نمذجة فى شكل معادلات أو متباينات تربط العلاقة بين البيانات

٣- وضع خطة للحل ،مع التفكير فى بدائل يتم التحول إليها إذا وصلت خطة إلى طريق مسدود
٤- الوصول إلى الحل
٥- التحقق من صحة الحل
٦- إمكانية وجود أكثر من حل (عبيد، ٢٠٠٤)

طريقة التعليم بالاكتشاف :

هو عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل. ويمكن تعريف التعلم بالاكتشاف على انه التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة حيث تمكن الطالب من تخمين او تكوين فرض أو أن يجد حقيقة باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو باستخدام المشاهدة والاستكمال أو أية طريقة أخرى.

وتعتبر طريقة التعلم بالاكتشاف من أروع الطرق التي تساعد الطلبة على اكتشاف الأفكاروالحلول بأنفسهم وهذا بدوره يولد عندهم شعورا بالرضا والرغبة في مواصلة العلم والتعلم ويفسح لهم المجال لاكتشاف أفكار جديدة بأنفسهم.

أهداف طريقة الإكتشاف فى تدريس الرياضيات:

١- تزويد الطلاب بالفرص المناسبه للتفكير المستقل والحصول علي المعرفه
٢- مساعده الطلاب علي اكتشاف معني الشئ الذي يتم التوصل اليه حيث انهم يروا بانفسهم ولانفسهم كيف تمت صياغه المعرفه وتشكيلها عن طريق جمع البيانات وتنظيمها وتناولها ومعالجتها.
٣- تنميه مهارات التفكير العليا عند الطالب كالتحليل والتركيب والتقويم

أهمية طريقة التعلم بالاكتشاف فى تدريس الرياضيات:

١- يساعد المتعلم علي كيفيه تتبع الدلائل وتسجيل النتائج وبذلك يتمكن من التعامل مع المشكلات الجديده عليا عند الطالب كالتحليل والتركيب والتقويم
٢- يوفر للمتعلم فرصا عديده الي الاستدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي او الاستنباط
٣- يشجع المتعلمين علي التفكير الناقد ويعمل علي المستويات العقليه العليا كالتحليل والتركيب والتقويم
٤- يعود المتعلم علي التخلص من التسليم للغير والتبعيه التقليديه
٥- يحقق نشاط المتعلم وايجابته في اكتشاف المعلومات مما يساعده علي الاحتفاظ بالتعلم
٦- ينمي القدرات الابداعيه والابتكاريه لدي المتعلمين

٧- يزيد من دافعيه التلاميذ نحو التعلم بما يوفره من تشويق واثاره يشعر بها المتعلم اثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه (الوكيل ، المفتى، ١٩٩٦م)

الدراسات السابقة :

١- دراسة عبد اللطيف بن حمد الحلبى وحمزة عبد الحكيم (١٩٩٤م) هدفت الدراسة الى التعرف على العوامل المرتبطة بإنخفاض مستوى التحصيل الدراسى لطلاب الرياضيات كلية المعلمين بالاحساء المملكة العربية السعودية كما يقرها اعضاء هيئة التدريس والطلاب ومن اهم نتائج هذه الدراسة:إزدحام القاعات الدراسية وعدم ملاءمتها للدراس ، نظام الدراسة بكليات المعلمين لا يولى رعاية خاصة لضعاف المستوى فى الرياضيات

٢- دراسة محمد احمد الكرش (١٩٩٨م) هدفت إلدراسة الى معرفة تدنى التحصيل العلمى لطلاب المرحلة الثانوية فى مادة الرياضيات بدولة قطر ومن اهم نتائج الدراسة إفتقار الطلاب إلى اساسيات علم الرياضيات و إعتقادهم أن الرياضيات ليس لها ضرورة قوية فى حياتهم ، عدم تدريب الطلاب على الأسئلة التى تقيس المستويات العليا من التفكير ، عدم استخدام الوسائل التعليمية اثناء الشرح

٣- دراسة شعيب عيد الله صلاح (٢٠٠٧) عنوان الدراسة تحصيل مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالصومال المشكلات والحلول ومن أهم نتائج هذه الدراسة لا يحقق منهج الرياضيات الاهداف العامة للتربية فى الصومال ، عدم إرتباط المحتوى ببيئة التلاميذ التعليمية

٤- دراسة زياد بركات ، وحسام حرزالله (٢٠١٠) تهدف الدراسة التعرف إلى أسباب تدنى مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الاساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين فى محافظة طولكرم بدولة فلسطين ومن اهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة الضعف الصحى يؤثر فى تحصيل الطلبة بمادة الرياضيات ، المشاكل السلوكية تؤثر فى اداء الطلبة التحصيلى فى الرياضيات

٥- دراسة فكرت سعدون رشيد (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العوامل المؤدية لتدنى التحصيل الدراسى فى مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة المتوسطة فى مدارس مدينة الرمادى العراقية من وجهة نظر المدرسين والمديرين ومن نتائج الدراسة أن العوامل المؤدية الى تدنى مستوى التحصيل الدراسى لطلبة المرحلة المتوسطة فى مادة الرياضيات كانت متوسطة من وجهة نظر المدرسين والمديرين ، وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة ، ولصالح المدرسين فى حين لم تكن هناك فروقات تعزى لمتغير الجنس

٦- دراسة بهاء الدين محمد ابراهيم (٢٠١٦) عنوان الدراسة ضعف المستوى التحصيلى لدى بعض طلاب المرحلة الابتدائية بحفر الباطن المملكة العربية السعودية ومن اهم نتائج الدراسة زيادة عدد الحصص التى يدرسها المعلم (اكثر من ٢ حصة)

، إستخدام طرق تدريس قديمة ، طول العام الدراسى وشعور الطالب بالملل ، صعوبة المواد الدراسية .

٧- دراسة (Delores (1995 تهدف الدراسة لمعرفة أثر المشكلات الرياضية وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فى حل المشكلات الرياضية لصالح المجموعة التجريبية التى أظهرت تحسنا فى دقة الاستجابات وعدد المشكلات التى تمت محاولته بشكل صحيح .

٨- دراسة (Mcgraw (1998 تهدف الدراسة لتقويم فعالية إستراتيجيات تعلم التلاميذ للمفاهيم الرياضية وقد أشارت أهم النتائج إلى فعالية إستراتيجيات التفريز المرتكزة على تعلم المفاهيم الرياضية كما أنها أظهرت أن تدعم التلاميذ بالذكاء المطابق لهم سوف يؤدى إلى تعلم أفضل للمفاهيم الرياضية .

عرض إجراءات البحث الميدانية :

منهج البحث :

إستخدم الباحث المنهج الوصفى المستند على تحليل البيانات وتغطية الجانب النظرى للبحث

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من مدراس المرحلة الثانوية بمحلية أمبدة والبالغ عددها ٣٦ مدرسة ثانوية حكومية وذلك وفقاً للاحصائية الصادرة عن إدارة المرحلة الثانوية بمحلية أمبدة وتحتوى هذه المدارس على (٦١٢) طالب وطالبة بالصف الثانى وعدد (١٢٨)معلم ومعلمة لمادة الرياضيات ويمثلون مجتمع البحث

عينة الدراسة :

تم إختيارها عشوائياً حيث يكون لكل مدرسة من مدارس المحلية نفس الفرصة وبالتالى لكل فرد من أفراد مجتمع البحث نفس الفرصة وقع الاختيار على عدد من المعلمين (٣) معلم ومعلمة بنسبة (٢٣%) من جملة المعلمين البالغ عددهم (١٢٨) لمادة الرياضيات

الجداول التالية توضح توزيع عينات البحث:

جدول رقم (٣) يوضح عدد المعلمين حسب النوع :

النوع	ذكر	أنثى
العدد	١٦	١٤
النسبة المئوية	%٥٣	%٤٧

نلاحظ من الجدول اعلاه أن عدد المعلمين والمعلمات يكاد يكون متساوى

جدول رقم (٤) يوضح عينة المعلمين حسب نوع المؤهل:

المؤهل	تربوى	غير تربوى	المجموع
العدد	٢٢	٨	٣
النسبة المئوية	%٧٣	%٢٧	%١

من الجدول يتضح أن المعلمين خريجى التربية أكثر من خريجى الكليات الاخرى

جدول رقم (٥) يوضح عينة المعلمين حسب نوع المؤهل الاكاديمى :

المؤهل الاكاديمى	بكالريوس	دبلوم عالى	ماجستير	دكتوراة	المجموع
العدد	٢٤	٢	٤	-	٣
النسبة المئوية	%٨	%٧	%١٣	%	%١

من الجدول أعلاه يتضح أن غالبية المعلمين يحملون درجة البكالريوس ولا توجد لديهم درجة الدكتوراة

جدول رقم (٦) يوضح إحصائية المعلمين حسب سنوات الخبرة :

سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	(٥ إلى ١) سنوات	أكثر من ١ سنوات	المجموع
العدد	٤	١٦	١	٣
النسبة	%١٣,٤	%٥٣,٣	%٣٣,٣	%١

من الجدول أعلاه يتضح أن تتمركز سنوات الخبرة بين خمس إلى عشر سنوات وهذا مؤشر ممتاز وهذا يعنى أن معلمين الرياضيات يتميزون بخبرة

جدول رقم (٧) يوضح عينة المعلمين حسب التدريب :

التدريب	مدرب	غير مدرب	المجموع
العدد	٢٨	٢	٣
النسبة	%٩٣	%٧	%١

الجدول أعلاه يوضح أن عدد من المعلمين تلقوا تدريباً فى مجال التدريس

أدوات البحث :

الاستبانة :

تعتبر الاستبانة أداة مهمة للحصول على المعلومات والحقائق لذلك تم تصميم إستبانتين الاولى لمعلمى مادة الرياضيات والثانية لطلاب الصف الثانى بالمرحلة الثانوية للمدارس الحكومية تم تحكيم الاستبانة من قبل المحكمين المتخصصين فى المناهج و طرائق التدريس وكذلك الرياضيات.

ثبات الاستبانة :

تم أخذ عينة إستطلاعية قوامها (١٥) من المعلمين وبعد إسبوع تم توزيعها عليهم مرة أخرى وبعد ذلك تمت المقارنة بين نتيجة الإستبانتين فى المرتين ثم حساب معامل الثبات للاستبانة وفقاً للمعادلة التالية :

ر- أ-أ = ٢ر / ١+ر = ٢× ٧و / ١+٧و = ٨٢و

حيث ر- أ – أ هو معامل الثبات

معامل ثبات الاستبانة = ٨٢و هو يعتبر معامل ثبات مرتفع جداً ويمكن الوثوق به

تم إستخدام سلم التقدير الثلاثى(موافق=٣ ، موفق إلى حد ما=٢ ، غير موفق=١)

المعالجات الإحصائية :

لتحليل البيانات والمعلومات المتعلقة بهذا البحث تمإستخدام الحزم الإحصائية الاتية:

١- التكرار والنسب المئوية للإجابة على أسئلة أفراد العينة

٢- إستخدام معادلة الفاكرنباخ لحساب معامل الثبات

٣- إستخدام الوسط الحسابى

عرض وتحليل ومناقشة النتائج :

١- عرض وتحليل ومناقشة عبارات إستبانة المعلمين

٢- عرض وتحليل ومناقشة عبارات إستبانة الطلاب

أولاً :عرض وتحليل عبارات إستبانة المعلمين ومناقشة نتائجها :

النتائج المتعلقة بسؤال المحور الاول :ماهى الاسباب التربوية التى تؤدى إلى تدنى مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات لطلاب الصف الثانى ثم حساب النسبة المئوية والمتوسطات الحسابية لجميع الفقرات :

جدول رقم (٨) يوضح أراء عينة المعلمين عن أسباب التربوية المتعلقة بالمعلم :

العبارات		أوافق	أوافق إلى حد ما	غير موافق	الوسط الحسابى
قليل الكفاية	التكرار	١	٥	٢٤	١,٢
	النسبة	٣,٣ %	١٦,٧ %	٨%	
ضعيف الاداء	التكرار	١	١	١٩	١,٤
	النسبة	٣,٣ %	٣٣,٣ %	٦٣,٤ %	
غير متابع للطلاب	التكرار	٥	١٥	١	١,٨
	النسبة	١٦,٧ %	٥%	٣٣,٣%	
لايراعى الفروق	التكرار	٦	١٤	١	١,٩

الفردية	النسبة	٢%	٤٦,٧%	٣٣,٣%	
عدم إدراكه لدوره التربوى	التكرار	٣	١١	١٦	١,٦
	النسبة	١%	٣٦,٧%	٥٣,٣%	
عدم فهمه لنضج الطلاب العقلى	التكرار	٦	١٥	٩	١,٩
	النسبة	٢%	٥%	٣%	
غير ملم بالأهداف التربوية	التكرار	٣	١٣	١٤	١,٦
	النسبة	١%	٤٣,٤%	٤٦,٦%	
غير مكتسب لمهارات التدريس	التكرار	٧	٧	١٦	١,٧
	النسبة	٢٣,٣%	٢٣,٣ %	٥٣,٤%	

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد كبير من المعلمين لا يوافقون على أن المعلمين قليلى الكفاية وضعيفى الاداء وذلك بمتوسط حسابى (١,٢) و(١,٤) على التوالى

وعدد من المعلمين يوافقون إلى حد ما أن المعلم غير متابع للطلاب ولا يراعى الفروق الفردية بين الطلاب بمتوسط حسابى(١,٩) الإهتمام بالفروق الفردية يساهم فى رفع مستوى تحصيل مادة الرياضيات وعلى المعلمين الاهتمام بهذا الجانب وعدد من المعلمين لا يوافقون على عدم إدراك المعلم لدوره بمتوسط حسابى (١,٦)وكذلك عددمن المعلمين يوافقون إلى حدما فهم المعلم لنضج الطالب العقلى بمتوسط حسابى (١,٩) ويقرون بعدم موافقتهم على إلمام المعلم بالاهداف التربوية بمتوسط حسابى (١,٦) وايضاً غير مكتسب لمهارات التدريس بمتوسط حسابى (١,٧)

جدول رقم (٩) يوضح اراء المعلمين فى الاسباب التربوية المتعلقة بالمنهج:

العبارات		موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	الوسط الحسابى
صعوبة المنهج	التكرار	١١	٧	١٢	١,٩
	النسبة	٣٦,٦%	٢٣,٤%	٤%	
عدم ملاءمته لقدرات الطلاب	التكرار	٩	١٥	٦	٢,١
	النسبة	٣%	٥%	٢%	
الأهداف غير محددة تحديداً واضحاً	التكرار	٦	١٦	٨	١,٧
	النسبة	٢%	٥٣,٤%	٢٦,٦%	
لايوجدإرتباط بين أهداف الرياضيات والبئية المحيطة	التكرار	١٣	١٢	٥	٢,٣
	النسبة	٤٣,٤%	٤%	١٦,٦%	

كثرة الموضوعات بالمقرر الدراسى	التكرار	١٥	٧	٨	٢,٢
	النسبة	٥%	٢٤,٤%	٢٦,٦%	
عدم تناسب مفردات المقرر مع الوقت المحدد لها	التكرار	١٦	٩	٥	٢,٤
	النسبة	٥٣,٤%	٣%	١٦,٦%	
الامثلة غير كافية لفهم المنهج	التكرار	٩	١٥	٦	٢,١
	النسبة	٣%	٥%	٢%	
لا يوجد مرشد للمعلم	التكرار	٢	٦	٤	٢,٥
	النسبة	٦٦,٦%	٢%	١٣,٤%	

من الجدول أعلاه يتضح أن عدد من لا يوافقون على صعوبة المنهج وذلك بمتوسط حسابى وقدره (١,٩) وعدد من المعلمين يوافقون إلى حد ما على ملائمة المنهج لقدرات الطلاب بمتوسط حسابى (٢,١) وكذلك يرى عدد من المعلمين أنه لايوجدإرتباط بين أهداف الرياضيات والبيئة المحيطة بمتوسط حسابى (٢,٣) ويرى عدد من المعلمين كثرة الموضوعات بالمقرر الدراسى بمتوسط حسابى (٢,٢) ويرى كثيراً من المعلمين عدم تناسب مفردات المقرر مع الوقت المحدد لها وجاء ذلك بمتوسط تحصيل (٢,٤) وعدد وسط منهم يرى الامثلة غير كافية لفهم المنهج بمتوسط حسابى (٢,١) والاغلبية من المعلمين يقرون بانه لايوجد مرشد للمعلم بمتوسط حسابى (٢,٥)

جدول رقم (١) يوضح اراء المعلمين فى الاسباب المتعلقة بطرائق التدريس :

العبارات		موافق	موافق إلى حد ما	عير موافق	الوسط الحسابى
الطريقة الالقائية الشائعة	التكرار	١٨	٨	٤	٢,٥
	النسبة	٦%	٢٦,٦%	١٣,٤%	
عدم التنوع فى طرائق التدريس	التكرار	١٧	٩	٩	٢,٣
	النسبة	٤%	٣%	٣	
طرائق التدريس المتبعة لا تحدد أهداف المادة	التكرار	١٢	١١	٧	٢,٥
	النسبة	٤%	٣٦,٦%	٢٣,٤%	

من الجدول أعلاه يتضح أن الاغلبية العظمى من المعلمين يوافقون على أن الضعف فى تحصيل مادة الرياضيات من أسبابه الطريقة الالقائية الشائعة وجاءت بمتوسط تحصيل (٢,٥) وكذلك من ألاسباب عدم التنوع فى طرائق التدريس من قبل

المعلمين وجاءت الاحصائية بمتوسط (٢,٣) ومن الاسباب أيضاً طرائق التدريس المتبعة لا تحقق أهداف المادة وجاء ذلك بمتوسط قدره (٢,٥) .

جدول رقم (١١) يوضح أراء المعلمين فى الأسباب التربوية المتعلقة بالوسائل التعليمية والبيئة المدرسية :

العبارة		أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	الوسط الحسابى
قلة الاهتمام باستخدام الوسائل	التكرار	٢٤	٥	١	٢,٨
	النسبة	%٨	%١٦,٦	%٣,٤	
عدم توفر الوسائل التعليمية	التكرار	٢٥	٣	٢	٢,٨
	النسبة	%٨٣,٤	%١	%٦,٦	
قلة الامكانات المادية لإعداد الوسائل	التكرار	٢٦	٢	٢	٢,٩
	النسبة	%٨٦,٨	%٦,٦	%٦,٦	
إزدحام الفصول بالطلاب	التكرار	٢٧	٢	١	٢,٩
	النسبة	%٩	%٦,٦	%٣,٤	
كثرة المواد بالنسبة للطلاب	التكرار	٢٨	١	١	٢,٩
	النسبة	%٩٣,٢	%٣,٤	%٣,٤	
غياب الانشطة فى تدريس الرياضيات	التكرار	٢٩	١		٢,٩
	النسبة	%٩٦,٦	%٣,٤	%	

من الجدول أعلاه يتضح أن عدد كبير من المعلمين من هذه العينة يوافقون على قلة الوسائل التعليمية وقلة الإمكاناتالمادية لإعداد الوسائل التعليمية وإزدحام الفصول الطلاب وكثرة المواد بالنسبة للطلاب وغياب الانشطة فى تدريس الرياضيات وذلك بمتوسط حسابى قدره (٢,٨- ٢,٨- ٢,٩ - ٢,٩ – ٢,٩) على الترتيب.

النتائج :

خلص هذا البحث إلى النتائج التالية :

يرى المعلمون أن من أهم أسباب ضعف المستوى التحصيلى فى مادة الرياضيات لطلاب الصف الثانى الثانوى بمحلية أمبدة :

١- كثرة الموضوعات فى مقرر الرياضيات
٢- عدم تناسب مفردات المادة مع الوقت المحدد لها
٣- عدم التنوع فى طرائق التدريس
٤- قلة الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية وعدم توفرها
٥- كثرة المواد الدراسية بالنسبة للطلاب
٦- غياب الأنشطة فى تدريس الرياضيات

٧- عدم وجود مرشد للمعلم

التوصيات :

١- ضرورة تدريب معلمى ومعلمات الرياضيات على إستخدام الوسائل التعليمية الحديثة من أجل رفع التحصيل فى مادة الرياضيات.

٢- إعادة النظر فى محتوى كتاب الرياضيات بالنسبة لطلاب الصف الثانى ثانوى.

٣- تزويد المدرسة بمصادر التعلم ووسائل تعليمية حديثة لكونها لغة هذا العصر.

قائمة المصادر والمراجع :

الزيادى ،احمد محمد ، واخرون ، (١٩٩١م) تعليم الطفل بطئ التعلم ، الاردن ، عمان ،الاهلية للنشر
جنيف ، تقريرمقدم إلى المركز العالمى للتعليم، (٢٠٠٨) ، تطوير التعليم فى السودان التقرير الوطنى
الوكيل ، المفتى ، حلمى احمد و محمد امين ،(١٩٩٦م)، المناهج (المفهوم،العناصر ،الاسس ، التنظيمات ،التطوير) مكتبة الانجلو المصرية ،مصر،القاهرة ،ط١
الشامى ، حمدان ممدوح ، (٢٠٠٨) ، الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات نظرية وتطبيق ،مصر ،القاهرة ، مكتبة الانجلو مصرية ، ط
الجاسم ، عائشة ، (٢٠١٤) ، المعلم المتجدد مذكرة التعليم التعاونى ، الكويت ، الفروانية
القرزعى ، عبد الله ، (بدون تاريخ) ، الطريقة الالقائية فى التدريس ، مدونة القرزعى ، الانترنت
الامين ، عثمان ، (٢٠٠٧) ، تحليل وتقويم أسئلة إمتحانات شهادة الاساس ولاية الخرطوم محور الرياضيات للاعوام ٢١م – ٢٦م (رسالة ماجستير منشورة فى مجلة التجديد التربوى العدد الخامس ،٢٩)
قطيط ، غسان يوسف ، خريسات سمير ،واخرون (٢٠٠٩) ، طرائق التدريس العامة ، الاردن ، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط١
الزيات ، فتحى مصطفى ، (٢٠٠٢ م) ، المتفوقون عقلياً ذوى صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج سلسلة ، علم النفس المعرفى ، صعوبات التعلم ، مصر ، القاهرة ، دار النشر للجامعات
ريك ، فريد (١٩٨٦م) ، طرائق تدريس الرياضيات ، الجز الثانى ، المملكة العربية السعودية ، الدار العربية للنشروالتوزيع
الزراد ، فيصل محمد ، (١٩٩٧م) ، التخلف الدراسى وصعوبات التعلم التشخيصى ، لبنان ، بيروت ، دار النفائس ، ط ٢
مريم ، مبارك ، (٢٠١٨) ، نبذة عن الرياضيات ، الجمهورية الجزائرية الشعبية
شوق ، محمود احمد ،(١٩٩٧م) ، الإتجاهات الحديثة فى تدريس الرياضيات ، السعودية ، الرياض ، دار المريخ
شوق ،مالك، محمود احمد محمد سعيد ، (١٩٩٥م)، تربية المعلم للقرن الحادى والعشرون ، السعودية ، الرياض ، مكتبة العبيكان
سليمان ، ممدوح، (١٩٩٣م) ، عمليات المنهج ،مصر، جامعة الزقازيق، ط٢
شهاب ، ميسون (٢٠٠٩) ،نموذج هاى سكوب حيث التعلم متعة ونجاح فى الحياة ، لبنان ، بيروت ، مجلة قطرالندى العدد الرابع عشر

ربيع ، الغول هادى مشعان وإسماعيل محمد (٢٠١٥) المرشد التربوى ودوره الفاعل فى حل مشاكل الطلبة ، الاردن ، عمان ، دارعالم الثقافة للنشر والتوزيع
عبيد ، وليم ، (٢٠٠٤) ، تعليم الرياضيات لجميع الاطفال فى ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير ، الاردن ، عمان ، دار المسيرة ،ط ١
عواد ، يوسف ذياب ، (٢٠٠٦) ، سيكولوجية التأخر الدراسى نظرة تحليلية علاجية ، الاردن ، عمان ، دار المناهج